

ISSN 1726-846X

**КАЗАНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Kazan Pedagogical Journal

2015, № 6

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ISSN 1726-846X

2015, № 6 (113),
часть 1

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

Научный редактор:

Л.Р. Храпаль,
доктор педагогических наук, доцент

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

Р.А. Нуруллин, д.философ.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)

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)

Морена Куконата, PhD, профессор (Италия)

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

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

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

Стивен 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. 208.

Тел.: (843) 555-81-98

E-mail: kpj07@mail.ru

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

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

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

© Казанский педагогический журнал, 2015

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2015, № 6 (113),
part 1

Scientific and theoretical journal. Published since October 1995.

Prior to 2003, called «Professional education».

Based by the academician RAE G.V. Mukhametzyanova.

Founders:

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

HEAD EDITOR:

F. Mukhametzyanova,

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

Deputy chief editor:

I. Mukhametzyanov,

doctor of medical sciences, full professor

Science editor:

L. Khrapal,

doctor of pedagogical sciences, associate 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 pedagogical sciences, full professor

A. Gryaznov, doctor of psychological sciences

A. Gumerov, doctor of economic sciences, professor

A. Kamaleeva, doctor of pedagogical sciences, associate professor

R. Nurullin, doctor of philosophical sciences, full professor

T. Tregubova, doctor of pedagogical 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 pedagogical sciences, Professor (Russia)

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

A. Kusainov, academy of pedagogical sciences of Kazakhstan,

doctor of pedagogical sciences, full professor, (Kazakhstan)

Kukonata Morena, PhD, Professor (Italy)

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

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

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

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

Steven McKinney, PhD, Professor (Scotland)

T. Tregubova, doctor of pedagogical 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 PI № 77-14181, 20.12.2002.

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

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

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

Included into the International Subscription Directory of Periodicals «Ulrich's Periodicals Directory»

Address: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12, apt. 208.

Tel.: (843) 555-81-98

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, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Левина Е.Ю. К ПРОБЛЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАНИЯ: СТЕЙКХОЛДЕРСКИЙ ПОДХОД.....	11
Чистоусов В.А. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО РАЗВИТИЯ.....	15
Кыштымова И.М. ИНКУЛЬТУРАЦИЯ КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА.....	20
Шмелёва М.В. ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОДНО ИЗ ТРЕБОВАНИЙ К УСЛОВИЯМ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ВУЗАХ.....	25
Богомолова Е.В., Иванова Д.С. МЕТОДОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ К СОЗДАНИЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ ДИСТАНЦИОННЫХ КУРСОВ.....	30
Колпакова А.Н. САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	34
Ширан А.А. ЦЕННОСТИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ.....	38
Овод В.В. ПРОЕКТИРОВОЧНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ОФИЦЕРА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ.....	42
Балакаева Г.Т., Токмагамбетов А.Ш., Зейнолла С.Ж. ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ КАЗАХСТАНА ПО ПРОГРАММАМ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ФАО НЦПК «ӨРЛЕУ» РИПК СО.....	46
Набиева А.Р., Анфилатова О.В., Назмутдинова М.А., Шайдуллина А.Р. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ.....	53
Железкина И.И. СУБЪЕКТНО-СРЕДОВАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ПРОЦЕССА НЕПРЕРЫВНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА.....	57
Ахметжанова Г.В., Груздова И.В. РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕБНЫХ КУРСОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД.....	62
Габитова Э.М., Вахидова Л.В. ПРОИЗВОДСТВЕННО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТРАНСПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ.....	68
Прохорова Е.А. МОДЕЛИРОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	72
Коршунова И.В., Файзуллина А.Р., Муругова В.В., Александрова И.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТРАДИЦИОННОЙ НАРОДНОЙ ЯПОНСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ РОССИИ.....	76
Дугарова Т.Ц., Сагалакова Л.П. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА.....	80
Орехова Ю.М. УЧЕБНЫЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 7 – 9 КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	86
Миронов А.Г. ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ.....	89

ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....	
Файзрахманова Л.Т. РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТАТАРСТАНЕ В КОНТЕКСТЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ И МОДЕРНИЗАЦИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	92
Семенова Е.А. КАРНАВАЛЬНЫЕ КОММУНИКАЦИИ, ПОРОЖДЕННЫЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДОЙ.....	98
Катекина А.А. ТЕХНОЛОГИИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА.....	102
Тройникова Е.В. СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ИНОЯЗЫЧНОМ И МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	105
Ишмурадова А.М., Дердизова Ф.В., Афанасьева И.В., Долгашева М.В. ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	108
Дульмухаметова Г.Ф. ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	112
Задорожная Е.И. ЧАСТНОМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ ФАКУЛЬТАТИВНОГО КОМБИНИРОВАННОГО ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....	115
Возняк И.В. ИЗ ОПЫТА РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ.....	119
Баряева Л.Б. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	125
Зарипова Э.А. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ, ПОПАВШИХ В ТРУДНУЮ ЖИЗНЕННУЮ СИТУАЦИЮ.....	132
Ахметханов Ж.Ю. О НЕКОТОРЫХ ПОДХОДАХ К ПРОФИЛАКТИКЕ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ ДЕВИАНТНЫХ УЧАЩИХСЯ В АСПЕКТАХ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ.....	137
Галимская О.Г. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ В ПРОЦЕССЕ СПОРТИВНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	140

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Спицына О.А. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ: АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ.....	145
Самосват О.И. «ЛАЙК» В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ОДОБРЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ.....	148
Рерке В.И., Бубнова И.С. ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАПУЩЕННОСТЬЮ.....	151
Ободкова Е.А. ИМИДЖЕВАЯ ПОЛИТИКА ОРГАНИЗАЦИИ: СИСТЕМНО-СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ.....	154

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ

Кружинов В.М. ФИНАНСОВОЕ ПОЛОЖЕНИЕ СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ Г. ТЮМЕНИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА.....	159
Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ СИНТЕЗ: ОПЫТ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОГО РАССМОТРЕНИЯ ПРОБЛЕМ.....	162
Карташян А.З. ОСМАНСКАЯ ПОЛИТИКА В ОТНОШЕНИИ ЭТНОКОНФЕССИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ КАК МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ПОЛИЭТНИЧЕСКИМ И ПОЛИКОНФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБЩЕСТВОМ.....	175

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Левенкова А.Ю. МОДЕЛЬ РУССКОЯЗЫЧНОГО ОПИСАТЕЛЬНОГО КОМБИНАТОРНОГО СЛОВАРЯ В СФЕРЕ СОЛНЕЧНОЙ ЭНЕРГЕТИКИ.....	182
Перелыгина Ю.В. «ЛИТЕРАТУРНЫЕ ПРОЕКТЫ» В ГЕРМАНИИ.....	187
Варфоломеева Ю.Н. ИНТЕРМОДАЛЬНЫЕ ГЛАГОЛЬНЫЕ ПРЕДИКАТЫ С ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ В ТЕКСТЕ ТИПА «ОПИСАНИЕ».....	191

СОЦИАЛЬНАЯ СТРУКТУРА, СОЦИАЛЬНЫЕ ИНСТИТУТЫ И ПРОЦЕССЫ

Хайруллина Ю.Р., Нуруллина Э.Р. СТАТУС ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ: ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ И НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ.....	195
Сайфутдинова Г.Б., Железнякова Ю.Е., Ляукина Г.А., Тактамышева Р.Р. АНАЛИЗ ПЕРСПЕКТИВЫ РОДИТЕЛЬСТВА В РОССИИ (НА МАТЕРИАЛАХ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН).....	199
Парфенова О.С. МЕСТО И РОЛЬ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ В ИДЕНТИФИКАЦИОННЫХ ПРОЦЕССАХ.....	203
Волковицкая Г.А. МОТИВАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ БРЕНДА РАБОТОДАТЕЛЯ.....	206
Заец А.Н., Пешкова Г.Ю. ИННОВАЦИОННАЯ ВОСПРИИМЧИВОСТЬ ТРАНСПОРТНЫХ СИСТЕМ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ЭКОНОМИКИ.....	211
Абакумова О.А. РАЗВИТИЕ ПРИМИРИТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕДУР КАКАЛЬТЕРНАТИВНОГО СПОСОБА РАЗРЕШЕНИЯ НАЛОГОВЫХ СПОРОВ.....	216
ИНФОРМАЦИЯ	220

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCES

E. Levina. PROBLEM OF DEVELOPMENT OF EDUCATION: STAKEHOLDER APPROACH.....	11
V. Chistousov. EDUCATIONAL PROCESS DESIGNING IN CONTEXT OF FORESTALLING DEVELOPMENT.....	15
I. Kyshtymova. ENCULTURATION AS THE BASIS OF ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL AREA.....	20

M. Shmeleva. INTERACTIVE TRAINING AS ONE OF THE REQUIREMENTS TO THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF BASIC EDUCATIONAL PROGRAMS IN HIGH SCHOOLS.....	25
E. Bogomolova, D. Ivanova. METHODOLOGY OF TRAINING THE MASTERS IN MAKING INTERACTIVE DISTANCE COURSES.....	30
A. Kolpakova. SELF-ACTUALIZATION IN PEDAGOGICAL ACTIVITY.....	34
A. Shiran. MILITARY EDUCATOR'S VALUES OF INNOVATIVE ACTIVITY: STRUCTURAL AND SUBSTANTIAL CHARACTERISTICS	38
V. Ovod. DESIGN COMPETENCE OF THE OFFICER-TEACHER: STRUCTURAL AND SUBSTANTIAL CHARACTERISTICS.....	42
G. Balakaeva, A. Tokmagambetov, S. Zeinolla. RESULTS OF TRAINING THE TEACHERS OF KAZAKHSTAN'S HIGHER VOCATIONAL INSTITUTIONS VIA PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAMS OF NATIONAL CENTER FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT "ORLEU".....	46
A. Nabiyeva, O. Anfilatova, M. Nazmutdinova, A. Shaidullina. EDUCATIONAL STRATEGIES OF STUDENTS' COMMON CULTURE FORMING DURING THEIR HUMANITIES TRAINING.....	53
I. Zhelezkina. SUBJECT AND ENVIRONMENT CAUSALITY OF PROCESS OF CONTINUOUS TRAINING OF SOCIAL SPHERE SPECIALISTS IN HUMANITIES UNIVERSITY.....	57
G. Akhmetzhanova, I. Gruzdova. REALIZATION OF EDUCATIONAL POTENTIAL OF COURSES DURING THE TRAINING OF BACHELORS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL AREA: COMPETENCY BASED APPROACH.....	62
E. Gabitova, L. Vahidova. PRODUCTION ORIENTED PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF TRANSPROFESSIONAL COMPETENCIES.....	68
E. Prokhorova. MODELLING OF SOCIAL AND PERSONAL COMPETENCE OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN TERMS OF GLOBALIZATION AND INTEGRATION OF EDUCATION.....	72
I. Korshunova, A. Fayzullina, V. Murugova, V. Nigmatzyanova, I. Aleksandrova. PEDAGOGICAL POTENTIAL OF TRADITIONAL FOLK JAPANESE CULTURE AND ITS IMPLEMENTATION IN MODERN SOCIOCULTURAL CONDITIONS OF RUSSIA.....	76
T. Dugarova, L. Sagalakova. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF ETHNOCULTURAL COMPETENCE AMONG STUDENTS OF TEACHER TRAINING COLLEGE.....	80
Yu. Orekhova. EDUCATIONAL INTERNET RESOURCES AS DIDACTIC MEANS OF MODELLING OF STUDENTS' SOCIOCULTURAL COMPETENCE AT THE SECONDARY SCHOOL (7 – 9 GRADES).....	86
A. Mironov. PROBLEMS OF ORGANIZATION OF STUDENT'S PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN MODERN CONDITIONS.....	89
L. Fayzrakhmanova. DEVELOPMENT OF MUSICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION IN TATARSTAN IN TERMS OF REFORMING AND UPGRADING OF INTERMEDIATE VOCATIONAL EDUCATION.....	92
E. Semenova. CARNIVAL COMMUNICATIONS IN STUDENT'S COMMUNITY.....	98

A. Katekina. METHODS OF THEATRICAL PEDAGOGICS IN MODELING OF MULTICULTURAL COMMUNICATIVE FOREIGN-LANGUAGE COMPETENCE OF EXPERT.....	102
E. Troinikova. SYSTEM AND ACTIVITY APPROACH IN THE PROFESSIONAL FOREIGN-LANGUAGE AND INTERCULTURAL EDUCATION.....	105
A. Ishmuradova, F. Derdizova, I. Afanasyeva, M. Dolgasheva. PECULIARITIES OF MODELING STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMPETENCES DEVELOPMENT IN INDEPENDENT EDUCATIONAL ACTIVITY.....	108
G. Dulmuhametova. ORGANIZATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE.....	112
E. Zadorozhnaya. SPECIFIC METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF COMBINED OPTIONAL ONLINE YOUNG LEARNERS ENGLISH TRAINING.....	115
I. Voznyak. EXPERIENCES OF TRAINING TEACHERS FOR INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS AND DISABILITIES IN BELGOROD REGION.....	119
L. Baryaeva. STRUCTURE AND DETAILS OF MATHEMATICS EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH HEAVY SPEECH PATHOLOGY.....	125
E. Zaripova. TECHNOLOGICAL APPROACH IN SOCIAL PEDAGOGICAL REHABILITATION OF CHILDREN AND TEENAGERS WHO HAVE GOT INTO LIFE DIFFICULTY.....	132
Zh. Akhmetkhanov. METHODS OF PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF DEVIANT STUDENTS DURING THE PROCESS OF EDUCATION.....	137
O. Galimskaya. INVESTIGATION OF RELATIONSHIPS IN THE CHILDREN'S SOCIETY DURING SPORTING AND PLAYING.....	140

PSYCHOLOGICAL SCIENCE

O. Spitsyna. PEDAGOGICAL TOLERANCE: ANALYSIS OF PROBLEM.....	145
O. Samosvat. «LIKE» AS AN INDICATOR OF SOCIAL APPROVAL AMONG TEENS IN SOCIAL NETWORKS.....	148
V. Rerke, I. Bubnova. INVESTIGATION OF LEVEL OF SOCIAL RESPONSIBILITY OF PARENTS WHOSE CHILDREN ARE STUDING AT THE PRIMARY SCHOOL AND FALL INTO THE CATEGORY OF PEDAGOGICAL UNDERMAINTENANCE.....	151
E. Obodkova. IMAGE POLICY OF THE ORGANIZATION: SYSTEM AND STRUCTURAL ANALYSIS.....	154

CULTURE THEORY AND HISTORY

V. Kruzhinov. FINANCIAL SITUATION OF SECONDARY SCHOOLS IN TYUMEN AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY.....	159
I. Gorbunova, M. Zalivadny, I. Tovpich. AUDIOVISUAL SYNTHESIS: AN ATTEMPT OF STUDYING PROBLEMS IN TERMS OF MUSIC THEORY.....	162
A. Kartashyan. OTTOMAN POLICY TOWARDS ETHNIC AND RELIGIOUS MINORITIES AS A MODEL OF GOVERNANCE OVER MULTI-ETHNIC AND MULTI-RELIGIOUS SOCIETY.....	175

LINGUISTICS

A. Levenkova. MODEL OF A DESCRIPTIVE RUSSIAN DICTIONARY OF SOLAR ENERGY COLLOCATIONS.....	182
Y. Perelygina. “LITERARY PROJECTS” IN GERMANY.....	187
Yu. Varfolomeeva. INTERMODAL VERBAL PREDICATES WITH THE SPACE MEANING IN THE TEXT OF “DESCRIPTION”.....	191

SOCIAL STRUCTURE,

SOCIAL INSTITUTIONS AND PROCESSES

Yu. Khairullina, E. Nurullina. STATUS OF CHILDREN IN THE MODERN FAMILY: THE INFLUENCE OF FACTORS AND DIRECTIONS OF PERFECTION.....	195
G. Sayfutdinova, Yu. Zheleznyakova, G. Lyaukina, R. Taktamysheva. ANALYSIS OF PARENTHOOD PERSPECTIVES IN RUSSIA (ACCORDING TO INFORMATION OF THE REPUBLIC OF TATARSTAN).....	199
O. Parfenova. PLACE AND ROLE OF NATIONAL IDENTITY IN IDENTIFICATION PROCESSES.....	203
G. Volkovitskaya. MOTIVATIONAL COMPONENTS OF EMPLOYER’S BRAND.....	206
A. Zaets, G. Peshkova. INNOVATIVE RECEPTIVITY OF TRANSPORT SYSTEMS IN TERMS OF ECONOMIC MODERNIZATION.....	211
O. Abakumova. DEVELOPMENT OF CONCILIATORY PROCEDURES AS THE ALTERNATIVE WAY OF SETTLEMENT OF TAX DISPUTES.....	216
INFORMATION	220

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 377:378

К ПРОБЛЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАНИЯ: СТЕЙКХОЛДЕРСКИЙ ПОДХОД

Е.Ю. Левина

Аннотация. Актуальность задач, стоящих перед управлением развитием образования, заключена в обеспечении качества, доступности и эффективности образования в целом, как способов повышения его роли и продуктивности для других систем. В связи с этим, данная статья направлена на раскрытие специфики стейкхолдерского подхода, как основы реализации государственно-общественного управления образованием. В статье представлены принципы и условия реализации государственно-общественного управления образованием, приведены основные характеристики агентов образовательных систем, выделены требования и ожидания агентов образовательных систем. Материалы статьи представляют практическую ценность для руководителей образовательных структур, организаций, органов управления образованием, исследователей, занимающихся вопросами управления образованием.

Ключевые слова: управление развитием образования, государственно-общественное управление образованием, образовательные агенты, стейкхолдерский подход.

PROBLEM OF DEVELOPMENT OF EDUCATION: STAKEHOLDER APPROACH

E. Levina

Abstract. The urgency of the challenges facing the management of education development lies in the quality, accessibility and effectiveness of education in general as a way to increase its role and its productivity towards other systems. Therefore, this article is aimed at disclosing the specifics of Stakeholder approach as the basis for the implementation of state-public education management. The article presents the principles and conditions for the implementation of state-public education management, the main characteristics of the agents of education systems, the demands and expectations of agents of educational systems are highlighted. Article submissions are of practical value to heads of educational institutions, organizations, educational authorities, researchers involved in education management.

Keywords: management of education development, public education, public administration, education agents, Stakeholder approach.

Текущие социально-экономические процессы ставят перед образовательной системой и каждой образовательной организацией инновационные задачи:

-*экономический уровень:* вхождение образовательных структур в рыночную экономику; завоевание рыночной образовательной ниши при сохранении традиций обучения; создание кластеров и др.;

-*педагогический уровень:* реализация компетентностной образовательной парадигмы, внедрение новых образовательных стандартов, разработка новых образовательных программ, соответствующих современным реалиям и т.п.;

-*социальный уровень:* переход к системе государственно-общественного управления, обеспечивающего «постоянное ответственное участие и взаимодействие в управлении образованием всех образовательных агентов» [1];

-*организационный уровень:* разработка механизмов управления развитием

образовательных систем, организаций и структур.

Для образовательной системы формируется специфическая совокупность заинтересованных групп, так или иначе влияющих на формирование внешней и внутренней среды образовательной системы. Образовательные агенты или стейкхолдеры реализуют деятельность или принимают результаты деятельности образовательных систем, к ним можно отнести: органы власти; бизнес-структуры, личность, общество, сотрудников образовательных организаций. Тогда одной из задач реализации государственно-общественного управления, включающего в себя нормативно-правовую базу, регламентирующую деятельность субъектов государственно-общественного управления образованием, всех участников образовательного процесса, органы управления образовательными организациями и органы государственного управления образованием, процедуры и механизмы их

взаимодействия), будет структуризация и обеспечение интересов образовательных агентов с учетом их взаимодействия, неизбежно возникающего конфликта интересов и уровня влияния.

Анализ возникшей ситуации, нормативных документов и исследований в области становления и развития государственно-общественного управления образованием, позволил выделить ряд принципов и условий, определяющих методологию его реализации.

Принципы реализации государственно-общественного управления образованием:

- обоснование и определение позиций образовательных агентов в области управления образовательными системами как социальной задачи;

- активность образовательных агентов в области управления образовательными системами;

- определение правовых границ конструктивного взаимодействия образовательных агентов;

- достижение баланса интересов образовательных агентов в области результативности образовательных систем.

Условия реализации государственно-общественного управления образованием:

- формирование нормативной базы определения и взаимодействия образовательных агентов на всех уровнях образовательных систем;

- формирование ресурсной (материально-технической и информационной) базы взаимодействия образовательных агентов на всех уровнях образовательных систем;

- распространение идей государственно-общественного управления образовательными системами на всех уровнях образования;

- формирование мотивации взаимодействия образовательных агентов на всех уровнях образовательных систем в области управления;

- разработка концепции и программ реализации государственно-общественного управления на всех уровнях образовательных систем и в образовательных организациях;

- разработка научно-методического обеспечения взаимодействия образовательных агентов на всех уровнях образовательных систем;

- подготовка кадров (управленческих и педагогических) для реализации государственно-общественного управления на всех уровнях образовательных систем и в образовательных организациях.

На данном этапе становления системы государственно-общественного управления важную роль играет определение границ полномочий всех образовательных агентов, разработка адекватной нормативной базы и системы взаимодействия образовательных агентов (агентских сетей) через различные формы, соответствующие имеющимся ресурсным, территориальным и институциональным условиям.

В настоящее время в исследованиях, посвященных разработке институциональных стратегий и стратегическому менеджменту, намечилось формирование так называемого стейкхолдерского подхода (Stakeholder approach) [2, 5], что подтверждает возрастающую степень ответственности бизнеса за результаты своей деятельности в экономической, социальной и политической сфере. Аналогичная функция в этом смысле и у образовательных систем, при этом уровень ответственности системы перед социумом не только существенно выше, но и определяется личностными характеристиками каждого ее участника.

Реализация данного подхода в рамках перехода к государственно-общественному управлению означает возрастающую роль образования в экономической, социальной и политической сфере общества, в настоящее время намечились следующие шаги по реализации данной идеи [4]: высокая интеграция всех видов (горизонтальная и вертикальная) образовательных систем; реализация корпоративного и кластерного образования; взаимодействие образовательных агентов в виде некоммерческих структур, осуществляющих общественное наблюдение за ходом образовательных процессов (ассоциаций) и др.

Осуществим систематизацию основных характеристик образовательных агентов (таблица 1).

Необходимо осуществить и обеспечить такой баланс интересов образовательных агентов, чтобы их взаимодействие при реализации образовательной деятельности было максимально эффективным. Выполнить эту задачу можно при условии, что государственно-общественное управление будет рассматриваться не как пирамидальная иерархическая конструкция (как на данный момент), а как горизонтальная система взаимосвязей и сфер ответственности, максимально учитывающая и реализующая ожидания образовательных агентов (таблица 2).

Таблица 1. - Основные характеристики агентов образовательных систем

Группа	Характеристика группы
«Личность» (ученик, студент)	Реализует свои образовательные потребности с учетом личных возможностей и способностей, является потребителем образовательных услуг
«Общество»	Обеспечивает социальное регулирование деятельности образовательных систем, определяя общественное мнение, уровень социальной ответственности и др. факторы, является потребителем образовательных услуг
«Сотрудники образовательных организаций»	Осуществляет образовательную и организационную деятельность в рамках образовательных организаций, по роду деятельности взаимодействует с остальными образовательными агентами, учитывает их интересы, является производителем образовательных услуг
«Бизнес-сообщество» (работодатели)	Определяет потребности в направлениях образования, заинтересованы в качестве образования, является потребителем образовательных услуг
«Органы власти» (управление образованием всех уровней)	Определяет стратегическое развитие системы, осуществляет нормативное регулирование, все виды управления, является и производителем, и потребителем образовательных услуг

Таблица 2.- Требования и ожидания агентов образовательных систем

Требования к агенту	Тип агента	Ожидания агента
Систематическое освоение образовательных программ, получение профессии, реализация на рынке труда	«Личность» (ученик, студент)	Реализация образовательных потребностей, личностное развитие, получение качественного образования, востребованность на рынке труда
Позиционирование образовательных систем любого уровня как фактора социализации	«Общество»	Социализация обучающихся, занятость населения, получение качественного образования, активного работоспособного члена общества
Предоставление качественных образовательных услуг	«Сотрудники образовательных организаций»	Предоставление рабочих мест, удовлетворительные условия труда, востребованность на рынке образовательных услуг, личностное, творческое, педагогическое развитие
Предоставление рабочих мест, регулирование спроса на направления подготовки и определение требований к качеству выпускника образовательных организаций	«Бизнес-сообщество» (работодатели)	Сотрудничество с образовательными системами всех уровней, заявка на подготовку необходимых рынку труда выпускников, учет выставленных требований
Прозрачность управления образовательной системой, нормативное и иное регулирование, контроль деятельности, развитие образовательных систем	«Органы власти» (управление образованием всех уровней)	Активное участие образовательных агентов в управлении и самоуправлении образовательными системами, социальное партнерство всех заинтересованных агентов, повышение уровня ответственности агентов

Предпосылкой принятия стратегических решений для формирования баланса интересов образовательных агентов не может выступать экономический фактор (как, например, стоимость капитала или достижение прибыли в коммерческих организациях [3]). Позиция образовательных систем в обществе и достижение ее результативности достаточно сложно измеримы, есть и явные противоречия в интересах образовательных агентов.

Приведем некоторые примеры:

- стандартизация образования (агент «органы власти») противоречит интересам личностного развития (агент «личность»);

- бизнесу необходимы специалисты, обладающие определенными узкими

профессиональными качествами (компетенциями), что вызывает проблемы и противоречия, связанные с фундаментализацией образования (агент «личность»), и требует педагогической готовности к инновациям (агент «сотрудники образовательных организаций»);

- спрос на определенные виды профессий на рынке труда (агент «бизнес») может противоречить возможностям образовательных систем (агент «сотрудники образовательных организаций») или желаниям обучающихся (агент «личность») и прочее.

Результативность государственно-общественного управления образованием определяется следующими (конечными) факторами: реализация прав всех

образовательных агентов на управление; улучшение условий реализации образовательной деятельности для всех образовательных агентов (нормативная, информационная, материальная база); достижение баланса интересов образовательных агентов (зона толерантности); положительное развитие результатов образовательной деятельности (достижение удовлетворения ожиданий образовательных агентов).

Таким образом, определен приоритет взаимодействия образовательных агентов как необходимый элемент устойчивого развития образовательной системы, для чего необходимо включить его в процесс стратегического планирования, разработки образовательных инновационных проектов, определяя возможности эффективного участия стейкхолдеров образования в зоне координации

Литература:

1. Алфёрова Л.И., Антропова С.Е., Исаева Л.Г. Модель участия общественности как эффективный механизм введения федеральных государственных образовательных стандартов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://74-gim76.edusite.ru>
2. Гумеров А.В. Концепция стратегического планирования на основе методологии менеджмента качества [Электронный ресурс] / А.В. Гумеров // Управление экономическими системами: электрон. науч. журн. – 2012. – № 9. – Режим доступа: <http://uecs.ru>
3. Ивашковская И.В. Финансовые измерения корпоративных стратегий. Стейкхолдерский подход / И.В. Ивашковская. - М.: ИНФРА-М., 2008. - 257с.
4. Левина Е.Ю. Информационная открытость как фактор развития государственно-общественного управления образовательных систем [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. Режим доступа: www.science-education.ru/123-19929
5. Accountability, программа ООН по охране окружающей среды и STAKEHOLDER RESEARCH ASSOCIATES. Практическое руководство по организации взаимодействия со стейкхолдерами: аналитика [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://UrbanEconomic.ru>

Сведения об авторе:

Левина Елена Юрьевна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» Российской академии образования, e-mail: solo73@inbox.ru

Data about the author:

E. Levina (Kazan, Russia), candidate of pedagogic sciences, senior research officer of "Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of the Russian Academy of Education", e-mail: solo73@inbox.ru

финансового, интеллектуального и социального капитала.

Несмотря на то, что переход к государственно-общественному образованию законодательно установлен, на текущий момент имеются значительные затруднения по его реализации, отсутствие опыта, норм и регламента общественного управления. Для осуществления и реализации государственно-общественного управления образованием необходимо изменение позиций всех заинтересованных агентов, переосмысление своей роли и функций в образовательной деятельности, выявление реальных ожиданий и определение зон влияния агентов, равноправие всех образовательных субъектов в образовательной политике и принятии решений в области качества, доступности и безопасности образовательных систем.

References:

1. Alfjorova L.I., Antropova S.E., Isaeva L.G. Model' uchastija obshhestvennosti kak jeffektivnyj mehanizm vvedenija federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://74-gim76.edusite.ru>
2. Gumerov A.V. Koncepcija strategicheskogo planirovanija na osnove metodologii menedzhmenta kachestva [Jelektronnyj resurs] / A.V. Gumerov // Upravlenie jekonomicheskimi sistemami: jelektron. nauch. zhurn. – 2012. – № 9. – Rezhim dostupa: <http://uecs.ru>
3. Ivashkovskaja I.V. Finansovye izmerenija korporativnyh strategij.Stejkholderskij podhod / I.V. Ivashkovskaja. - M.: INFRA-M., 2008. - 257s.
4. Levina E.Ju. Informacionnaja otkrytost' kak faktor razvitija gosudarstvenno-obshhestvennogo upravlenija obrazovatel'nyh sistem [Jelektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. – 2015. – № 3. Rezhim dostupa: www.science-education.ru/123-19929
5. Accountability, programma OON po ohrane okruzhajushhej sredy i STAKEHOLDER RESEARCH ASSOCIATES. Prakticheskoe rukovodstvo po organizacii vzaimodejstvija so stejkholderami: analitika [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://UrbanEconomic.ru>

УДК 378

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО РАЗВИТИЯ

В.А. Чистоусов

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме поиска возможной модели образовательного процесса, реализуемой в профессиональном образовании в условиях опережающего развития. Характерными чертами инновационного образовательного процесса должны стать формирование и развитие инновационных характеристик мышления, деятельности, взаимосвязей и взаимодействий. Предлагается разработать многоуровневую педагогическую систему проектирования субъектно-ориентированного образовательного процесса. Особенности проекта являются: трансформирование образовательных организаций в самообучающиеся; синхронизация подготовки педагогов и обучающихся; достижение удовлетворенности субъектов образовательных систем.

Ключевые слова: опережающее развитие; педагогическое проектирование; многоуровневая педагогическая система проектирования; субъектно-ориентированный образовательный процесс; самообучающаяся образовательная организация; синхронизированная подготовка педагогов и обучающихся; удовлетворенность субъектов.

EDUCATIONAL PROCESS DESIGNING IN CONTEXT OF FORESTALLING DEVELOPMENT

V. Chistousov

Abstract. The article is devoted to actual problem of vocational training organization in the conditions of forestalling development. Innovative characteristics of subject's thinking, activity, correlations and co-operation are to be designed and achieved during educational process. The author suggests using multilevel pedagogical designing's system of subject oriented educational process. Some system's peculiarities are described: educational establishment's transforming to learning organization, synchronized training of educators & students, contentment's achieving during the flow of self-actualization.

Keywords: forestalling development; pedagogical designing; multilevel pedagogical designing's system; subject oriented educational process; learning educational organization; synchronized training of educators & students; subject's contentment.

Тенденции эволюционного развития характеризуются нелинейностью, что обуславливает их изменчивость и неоднозначность. Одним из немногих общественных конструктов, непрерывно создающим содержательные аспекты будущего, является профессиональное образование.

Ю.И. Дерябин, В.А. Дерябина, исходя из того, что в условиях неопределенности человек затрудняется с поиском ценностного идеала для сверки направления времени своей жизни, выдвигают интересную, на наш взгляд, гипотезу о введении символа индивидуальности в структуру темпорального самоопределения. Символический образ личностного времени есть интегральное образование биологического, психологического и социального времен, в которые включена личность, достигаемый, однако, только тогда, когда каждый вид времени рассматривается в едином поле ее ценностей. Процесс саморазвития, самодвижения рождается как результат нетождественности и неравенства индивидуальности самой себе как носителю многомерного образа времени [4, с. 1278].

Б.С. Гершунский акцентирует внимание на приоритетной значимости развития образования для человеческой цивилизации, отдельного государства, каждого человека с точки зрения

поддержки или торможения отдельных тенденций развития, нахождения возможностей решения назревающих проблем, упреждения нежелательного развития событий. По мнению автора, выход из современного кризиса образования возможен лишь «на уровне планетарного сознания, на уровне мироощущения человеческой цивилизации» [2, с. 37]. Отсюда становится вполне логичным сделанное автором дополнение традиционной (технологической, транслирующей) функции образования в XXI веке синтезирующей, интеграционной, менталеобразующей и прогностической функциями.

Исследователи глобальных процессов приходят к выводу, что направление на ноосферогенез является вероятным градиентом существующих сценариев развития (глобализация; устойчивое развитие; постиндустриальное (информационное) общество), а условиями его достижения являются развитие мышления, ориентированного на будущее, и опережающее развитие науки и образования [1, с. 158; 5, с. 14; 5 с. 36; 9].

Л.В. Лесков конструирует систему базовых постулатов ноосферогенеза, включающую

креативность, коэволюцию, компликативность, гармонизацию [7, с. 149].

В монографии С.Ю. Глазьева аргументируется, что превращение биосферы в ноосферу на рубеже XX и XXI вв. является основной закономерностью выживания и дальнейшего развития человечества. Решающую роль в формировании ноосферы, по мнению автора, должен сыграть шестой технологический уклад, несущей отраслью которого является образование и наука. Так, особенностями шестого технологического уклада (к которому уже осуществляется переход в странах, занимающих лидирующие позиции в экономике) являются, например, стратегическое планирование научно-технического и экономического развития, формирование интеграционных структур бизнеса, науки и образования, переход к непрерывному инновационному процессу и непрерывному процессу образования [3, с. 96].

В России «более 50 процентов технологий относится к четвертому технологическому укладу<...>, а почти 30 процентов – к третьему. Перед отечественными учеными, инженерами и преподавательским корпусом стоит грандиозная по сложности задача, обусловленная тем обстоятельством, что в течение ближайших лет экономика России должна «перепрыгнуть» через пятый технологический уклад» [11, с. 13].

А.М. Новиков предлагает трансформировать образовательные организации профессионального образования в обучающиеся (самообучающиеся), обеспечивая тем самым их ориентацию на инновационное развитие [8, с. 141].

В этой связи в системе профессионального образования возникает необходимость обоснования моделей деятельности в условиях нелинейного развития, и в том числе решение проблемы проектирования образовательного процесса, обеспечивающего опережающее развитие. Считаем, что разработка многоуровневой педагогической системы проектирования субъектно-ориентированного образовательного процесса является одним из возможных вариантов решения данной проблемы. Охарактеризуем некоторые результаты, полученные в процессе наших исследований и создания концепции системы.

На этапе разработки перспективного проекта выполнено следующее.

Определены стратегии, для которых требуется разработать инновационную педагогическую систему проектирования

образовательного процесса (стратегии динамики опережающего развития):

- непрерывный и нелинейный характер изменений;
- трансформация системы образования в несущую отрасль;
- одновременное включение в синхронизированные процессы личностного и профессионального становления и педагогов, и обучающихся.

Выявлены предпосылки разработки многоуровневой педагогической системы проектирования субъектно-ориентированного образовательного процесса:

1. Важность обоснования и проектирования комплекса профессионально-педагогических средств, обеспечивающего эффективное профессиональное образование в условиях динамики нелинейных процессов.

2. Ориентация на опережающее развитие субъектов, ключевых отраслей и сфер деятельности России, обуславливающая необходимость разработки соответствующих моделей образовательных организаций, образовательных систем и процессов.

3. Недостаточное соответствие традиционных образовательных моделей, применяющихся в системе профессионального образования, модели образования, разработанной для постиндустриального общества, в части:

- реализации субъект-субъектного взаимодействия;
- проектирования компетентностно-ориентированных образовательных программ в многоуровневой системе образования;
- задействования технологий, обеспечивающих формирование направленности субъектов образовательных систем на непрерывное опережающее личностное и профессиональное становление и самореализацию.

В целях обеспечения процессоприятия решений на последующих этапах разработки *составлен перечень общих характеристик проектируемой системы.* Очевидно, что достижение соответствия вышеперечисленным стратегиям возможно лишь в том случае, если весь интегрированный паттерн «Образовательная организация профессионального образования» станет принципиально иным. Многоуровневый перечень общих характеристик проектируемой системы был составлен с использованием терминологии современных исследований в области футуросинергетики (таблица 1).

Таблица 1. - Общие характеристики разрабатываемой многоуровневой педагогической системы проектирования субъектно-ориентированного образовательного процесса

Уровень	Характеристика	
Философии, миссии, смыслов	Обеспечение гармонизации многополярных целей, многоаспектного содержания и технологий в системах	– «Эволюция – Культура (в широком смысле) – Образование»
		– «Наука – Образование – Производство»
		– «Внешние процессы – Динамика образовательной системы – Внутренние процессы»
		– «Педагогическая деятельность – Непрерывное образование – Образовательная деятельность»
		– «Взаимодействие субъектов – Опережающее образование – Инновационная деятельность – Опережающее развитие»
	Темпоральность, «разворот» в направлении будущего	– мониторинговые и прогностические исследования
		– преодоление инерционности, обретение гибкости и динамичности, готовности к оперативным изменениям и их альтернативному характеру
		– проектировочная, проектная и исследовательская деятельность субъектов
	Субъектная ориентация	– инновационный менеджмент
– обеспечение многомерного движения личности в образовательном и профессиональном пространствах		
– достижение удовлетворенности субъектов (условия, характер, содержание, результаты общения, деятельности, взаимодействий)		
Среды	– Создание условий (организационных, психологических, педагогических, эргономических, технологических и др.), стимулирующих и благоприятствующих непрерывной генерации, осмыслению и внедрению инноваций	
	– Усиление и изменение характера взаимосвязей и взаимодействий (процессы; системы; программы; организации; коллективы; субъекты)	
	– Обеспечение комфортности (эргономичность; дизайн; реальность и виртуальность; благоприятный психологический климат; экономия времени)	
Образовательного процесса	– Понимание образовательного процесса в широком смысле: как непрерывное совершенствование всех субъектов образовательной системы в условиях динамично изменяющегося мира	
	– Включение педагогов и обучающихся в непрерывные синхронизированные процессы личностного и профессионального становления	
	– Трансформация модели образовательной системы, содержания, технологий	– формирование мышления субъектов, обладающего инновационной совокупностью характеристик
		– осуществление инновационной деятельности
– генерация новейшего знания		

Образовательный процесс (как объект проектирования) в условиях реализации намеченных стратегий также должен измениться.

Выявлен ряд специфических требований к результатам функционирования проектируемой системы (особенности инновационного образовательного процесса). Проектирование инновационного образовательного процесса должно предусматривать определение условий, организации, содержания и технологий:

- раскрытия личностного потенциала и самоактуализации субъектов образовательных систем;
- формирования и развития характеристик инновационного мышления (системность; нелинейность; креативность; оперативность; конвергентность);
- включения субъектов в инновационную деятельность (прогностическую; исследовательскую; проектировочную; междисциплинарную; кроссдисциплинарную) и генерации новейшего знания;

– обеспечения усложнения характера взаимосвязей и взаимодействий;

– подготовки к действиям в нестандартной обстановке.

В процессе исследования нами был изучен опыт работы ряда образовательных организаций и корпоративных образовательных структур.

Определены принципиальные возможности создания многоуровневой педагогической системы проектирования субъектно-ориентированного образовательного процесса:

1. Изучение практики существующих образовательных организаций и образовательных систем показывает:

- наличие аналогов, частично удовлетворяющих отдельным требованиям из совокупности общих требований к проектируемой системе;

- отсутствие аналогов, полностью удовлетворяющих совокупности общих требований к проектируемой системе.

Следует отметить, что в сфере промышленности и бизнеса (в части корпоративного образования), а также в сфере военного профессионального образования имеются некоторые варианты решений, которые в случае их творческого переноса могут быть использованы в процессе проектирования искомой системы.

2. Принципиально новым моментом является разработка содержания и технологий синхронизированной непрерывной подготовки субъектов образовательных систем, предполагающей дифференцированное опережение (двойное – профессиональная подготовка педагогов и опережающая подготовка обучающихся), инновационную деятельность (в том числе по развитию образовательной организации) и достижение удовлетворенности субъектов.

Достижение удовлетворенности мы связываем с разработкой технологий включения субъектов образовательных систем в состояние потока, переориентированием образовательных организаций на развитие сотрудников, которое согласно исследованиям М. Чиксентмихайи [10, с. 124] может быть достигнуто следующими способами:

– создание максимально благоприятных объективных условий на рабочих местах;

– придание работе смысла и ценности;

– применение избирательного поощрения сотрудников, получающих удовлетворение от работы, для укрепления морального духа организации в целом.

3. Комплексный анализ общих требований к проектируемой системе, аналогов отдельных частных решений, имеющихся в практике, позволяет сделать заключение о возможности ее разработки, для чего требуется:

– обосновать конфигурацию системы, удовлетворяющую условиям функционирования и общим требованиям;

– выявить (контекстно соответствующие требуемым) современные концепции, подходы и варианты решений в следующих отраслях теоретического и прикладного знания: методология; футуросинергетика, теория систем и системотехника; инженерия; теория и методика профессионального образования; психология; теория управления; социоинженерия; осуществить творческий перенос;

– интегрировать авторские инновационные решения и творчески трансформированные (аналогичные, перенесенные, адаптированные) в единую систему.

На этапе моделирования искомой системы реализованы следующие элементы алгоритма разработки.

Составлен базовый терминологический перечень, характеризующий сущность замысла.

Приняты проектно-конструкторские решения, определяющие особенности конфигурации системы:

– трансформация образовательной организации профессионального образования в самообучающуюся;

– создание инновационной структуры содержания внутрифирменной подготовки субъектов образовательных систем;

– проектирование инновационного комплекса дидактических средств, обеспечивающего функционирование образовательных систем в нелинейных условиях.

Разработано концептуальное смысловое ядро. Анализ его содержательной части позволяет выявить следующие особенности спроектированной системы:

– многополярность, свидетельствующая о равновесном состоянии;

– устойчивость, определяющаяся наличием пересекающихся гексад;

– гармоничность, достигаемая рассмотрением «в единой схеме» целей субъектов, образовательной организации и эволюционного развития;

– синергетический эффект, о наличии которого свидетельствует возможность выделения эннеад;

– перспективность, связываемая с выходом системы в область смыслов, разума, то есть ноосферогенеза.

Обоснованы концептуальные решения в теоретико-методологическом, организационно-управленческом и технологическом планах применительно к многоуровневому проектированию образовательного процесса: в системно-структурном аспекте; в коммуникационном аспекте; в субъектном аспекте.

Сформулированы принципы, характеризующие сущность системы.

Литература:

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. – М.: Academia, 1999. – 956 с.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: Учебное пособие для самообразования. – М.: Педагогическое сообщество России, 2002. – 512 с.
3. Глазьев С.Ю. Стратегия опережающего развития России в условиях глобального кризиса: монография. URL: http://www.glazev.ru/econom_polit/ (дата обращения: 13.07.2015).
4. Дерябин Ю.И., Дерябина В.А. Символ индивидуальности как форма темпорального самоопределения // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 6. – С. 1277–1281.
5. Левина Е.Ю., Щербаков В.С. Информационное управление в образовательных структурах / Е.Ю.Левина, В.С. Щербаков // Интеграция образования. - 2014. - Т. 18. - № 1(74). - С. 14-18.
6. Лесков Л.В. Неизвестная вселенная. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 232 с.
7. Лесков Л.В. Футуросинергетика: универсальная теория систем. – Научно-учебное пособие. – М.: ЗАО «Издательство «Экономика», 2005. – 170 с.
8. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: ЭГВЕС, 2013. – 286 с.
9. Урсул А.Д. Образование в информационно-эволюционном ракурсе. URL: <http://istina.msu.ru/profile/UrsulAD>
10. Чиксентмихайи М. Правильный бизнес. Лидерство, состояние потока и создание смысла. – М.: Карьера Пресс, 2014. – 320 с.
11. Шестак В.П. Инженерный потенциал фундаментальной науки // Высшее образование в России. – 2015. – № 2. - С. 13–21.

Эффективность отдельных элементов разработанной педагогической системы подтверждается результатами вариативного педагогического эксперимента.

Таким образом, в процессе наших исследований обоснованы общие характеристики и разработана структура многоуровневой педагогической системы проектирования образовательного процесса, перспективной в рамках стратегии опережающего развития.

References:

1. Bell D. Grjadushhee postindustrial'noe obshhestvo. Opyt social'nogo prognozirovaniya. – М.: Academia, 1999. – 956 s.
2. Gershunskij B.S. Filosofija obrazovanija dlja XXI veka: Uchebnoe posobie dlja samoobrazovanija. – М.: Pedagogicheskoe soobshhestvo Rossii, 2002. – 512 s.
3. Glaz'ev S.Ju. Strategija operezhajushhego razvitija Rossii v uslovijah global'nogo krizisa: monografija. URL: http://www.glazev.ru/econom_polit/ (data obrashhenija: 13.07.2015).
4. Derjabin Ju.I., Derjabina V.A. Simvol individual'nosti kak forma temporal'nogo samoopredelenija // Fundamental'nye issledovanija. – 2013. – № 6. – S. 1277–1281.
5. Levina E.Ju., Shherbakov V.S. Informacionnoe upravlenie v obrazovatel'nyh strukturah / E.Ju.Levina, V.S. Shherbakov //Integracija obrazovanija. - 2014. - T. 18. - № 1(74). - S. 14-18.
6. Leskov L.V. Neizvestnaja vseennaja. – М.: Izdatel'stvo LKI, 2008. – 232 s.
7. Leskov L.V. Futurosinergetika: universal'naja teorija sistem. – Nauchno-uchebnoe posobie. – М.: ЗАО «Izdatel'stvo «Jekonomika», 2005. – 170 s.
8. Novikov A.M. Pedagogika: slovar' sistemy osnovnyh ponjatij. – М.: JeGVES, 2013. – 286 s.
9. Ursul A.D. Obrazovanie v informacionno-jevoljucionnom rakurse. URL: <http://istina.msu.ru/profile/UrsulAD/> (data obrashhenija: 19.07.2015).
10. Chiksentmihaji M. Pravil'nyj biznes. Liderstvo, sostojanie potoka i sozdanie smysla. – М.: Kar'era Press, 2014. – 320 s.
11. Shestak V.P. Inzhenernyj potencial fundamental'noj nauki // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 2. - S. 13–21.

Сведения об авторе:

Чистоусов Владислав Анатольевич (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, докторант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: vcristous@mail.ru

Data about the author:

V. Chistousov (Kazan, Russia), candidate of pedagogic sciences, Ph.D. candidate, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: vcristous@mail.ru

УДК 377:378

ИНКУЛЬТУРАЦИЯ КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

И.М. Кыштымова

Аннотация. В статье обосновывается суждение о том, что вектор изменения смысловых ориентиров системы образования должен быть направлен на усиление процессов инкультурации. Рассмотрено содержание понятий «инкультурация» и «камертонная культура», аргументирован тезис об их значимости для моделирования образовательного пространства. Представлены результаты сопоставительного анализа показателей динамики психологических характеристик школьников, обучающихся в условиях гуманистической модели образования и модели, основанной на инкультурации.

Ключевые слова: образование, развитие, гуманизация, инкультурация, интериоризация, камертонная культура.

ENCULTURATION AS THE BASIS OF ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL AREA

I. Kyshtymova

Abstract. The article substantiates the opinion that the vector of change of semantic orientations of the education system should be directed on strengthening the process of enculturation. The content of the conception as "enculturation" and "tuning fork culture" are considered and the thesis of their importance for modeling educational space are argued. There are the results of the analysis of the dynamics of comparative psychological characteristics of students which are taught in a humanistic model of education, and a model based on enculturation.

Keywords: education, development, humanization, enculturation, internalization, reference culture.

Изменение системы образования происходит сегодня активными темпами, при этом вектор образовательных трансформаций определяется общими тенденциями ментальных переориентаций, происходящих в обществе. Опосредованный контекстом механизм образовательного процесса – предмет научной рефлексии культурно-исторической психологии: «Учитель дает урок, характер которого обусловлен учебным процессом, частью которого он является; учебный процесс, в свою очередь, обусловлен типом школы, в котором он происходит; тип школы, в свою очередь, зависит от местного сообщества и так далее» [3, с. 158]. Учреждения образования, являясь социальными институтами, ориентированы на выполнение социального заказа, трансляцию идеологии как «ценностно-смысловой сетки, помещенной между индивидом и миром и опосредующей его отношение к этому миру» [1, 280]. При этом организаторам учебного процесса важно рефлексировать, какие идеологические установки лежат в основании тех или иных путей его изменения.

Происходящая ориентация педагогических инноваций на гуманизацию образовательного пространства связана с утверждением ценности индивидуальности как

идеологической доминанты. Одно из основных положений гуманистической психологии постулирует необходимость направленности взаимодействия с обучаемым на актуализацию процессов его самореализации. Причем эта актуализация обеспечивается через безоценочное принятие ученика, недирективность, центрацию на его интересах, обеспечение эмоционального комфорта: «то, как учащиеся чувствуют себя в школе, важнее всего остального» [11, с. 253]. Гуманизация не допускает навязывание обучающемуся ценностей извне, предполагается, что он сам сформирует их в процессе автономного от внешних установок развития. Декларирование таких требований к учебному процессу вызывает симпатии в обществе, так как связано в быденном сознании с увеличением степеней свободы и приближением к ментальной модели западноевропейской культуры. При этом в отечественной научной литературе не рассматриваются дискуссионные аспекты гуманистических представлений, в частности, возможное развитие эгоцентризма у участников гуманистически ориентированного взаимодействия. С другой стороны, американскими психологами отмечаются проблемность и даже неэффективность

гуманизации образования, которая названа «рецептом гарантированной катастрофы» [12, с. 376].

Сегодня в российском обществе остро стоит проблема декультурации и, как ее следствия, снижения интеллектуального и творческого уровня оказывающегося «на обочине» культуры человека, поэтому на решение задачи повышения общей культуры студента и школьника должен быть в первую очередь направлен процесс реформирования системы образования. В связи с этим значимым принципом организации образовательного пространства представляется инкультурация.

Важно понимать, что культура является основополагающим фактором, обуславливающим специфику интеллектуального и творческого развития человека [9, 10]. Положения культурно-исторической психологии опираются на традиции в понимании значения культуры отечественной философской мыслью. В.С. Соловьев, Н.А. Бердяев, П.А. Флоренский, С.Л. Франк считали культуру единственной силой, способной противостоять общественной и личностной деструкции. Культура, по их мнению, обладает огромным созидательным потенциалом, духовно-нравственной, спасительной, преобразующей силой. Усваивая культуру, человек актуализирует этот потенциал, и в процессе этой актуализации происходит становление личности. С.Л. Франк противопоставляет культуру как «совокупность абсолютных ценностей» [8, с. 43], с одной стороны, культуре материальной, с другой – социализации, с третьей – ориентированности на практическую пользу: «Все от культуры, будучи самым нужным для человека, в известном, другом смысле, отличается полной ненужностью. «Практическим» людям не нужна ни религия, ни искусство, ни мораль, ни наука в высшем ее значении» [8, с. 45].

В современных психолого-педагогических работах понятия «социальный» и «культурный» не дифференцированы, а культура понимается как среда развития (притом что она «не среда, а средство и цель развития» [2, с. 29]). Это затрудняет выполнение образовательными институтами функции инкультурации и компенсации общего культурного обеднения развивающей среды.

Под «инкультурацией» понимается процесс приобщения человека к культуре,

усвоения им существующих привычек, норм и паттернов поведения, свойственных данной культуре [13], срастание с родной культурой, становление человека воспитанного – интеллигента [4]. Уточним, что инкультурация предполагает интериоризацию ценностей «камертонной культуры» [6] – наиболее значимых, продуктивных и «закрепленных» в прецедентных (хрестоматийных) артефактах.

Подчеркивая созидательную роль культуры, следует понимать, что она неоднородна, структура культуры состоит из ядерного, наиболее стабильного и психически созидательного образования – «камертонной культуры», а также многочисленных субкультур и культур неорганических (возникших в иной ментальной, географической, исторической среде). Характер интериоризации ценностей той или иной культурной страты и будет определять созидательность развивающего процесса. При этом следует понимать, что образовательное пространство школ и высших учебных заведений как зависимая от культуры система может отражать ценности культуры: этические, эстетические, философские, религиозные – целостно, транслируя семантику камертонной культуры, и тогда это образовательное пространство будет выполнять функцию инкультурации в полной мере. С другой стороны, образовательное пространство высшей и средней школы может транслировать эклектические ценности: субкультур (популярной, например), неорганичных (например, гуманистических в их протестантском варианте) и др. Тогда процесс инкультурации может не состояться. Трансляция культурных ценностей осуществляется системно, в ней участвуют все элементы образовательного пространства: семантические (образ преподавателя, ценностное содержание дидактического материала, характеристики материального пространства и пр.), прагматические (тип взаимодействия преподавателя и обучающегося) и синтаксические (целостная трансляция онтологических компонентов камертонной культуры: этики, эстетики, философии и религии – не только на специальных занятиях, но всеми организационными формами образовательного процесса).

Для аргументации тезиса о большей продуктивности инкультурации как основы организации образовательного процесса приведем некоторые данные сопоставления

результатов двух лонгитюдных экспериментов: в первом из них образовательное пространство школы было организовано в соответствии с принципами гуманистической психологии [5], во втором – соответствовало принципу инкультурации [6].

Были сопоставлены, в частности, показатели креативности и межличностного общения. Чтобы выявить, в какой из групп рост креативности был более значительным, нам потребовалось сравнить значения динамики показателей креативности в каждой группе (разницу значений «до» и «после» реализации экспериментальных программ в каждом случае). Сравнение показало, что динамика креативности школьников в условиях реализации модели образовательного пространства, ориентированной на активизацию процессов инкультурации, оказалась статистически значимо выше, чем в группе, где реализовывалась гуманистическая модель, по показателям: «беглость» ($p = 0,000$), «оригинальность» ($p = 0,000$), «абстрактность названия» ($p = 0,001$) и ОК (общий показатель креативности). Это, с одной стороны, позволяет сделать вывод о том, что культурные ограничения не являются фактором, сдерживающим проявление творчества; с другой, инкультурация образовательного пространства актуализирует функцию творческого развития не в меньшей степени, нежели гуманизация, декларирующая в качестве основных своих приоритетов «креативность, самость, самоактуализацию» [7, с. 20].

При межгрупповом сравнении динамики в процессе обучения стилей межличностных отношений с помощью методики ДМО Т. Лири выявлено, что характеристики межличностного общения отличаются по всем октантам. При этом статистическая значимость изменений, выявленная с помощью критерия Манна – Уитни в группе школьников, обучавшихся в условиях образовательного пространства, организованного в соответствии с принципом инкультурации, характерна для второго ($U = 226$, $p = 0,038$), шестого ($U = 209$, $p = 0,018$), седьмого ($U = 161$, $p = 0,001$), восьмого ($U = 184$, $p = 0,005$) октантов, а также для «индекса доброжелательности» ($U = 203$, $p = 0,013$).

В межличностных отношениях школьников, обучение которых проходило в условиях образовательной модели, структурированной в соответствии с принципами гуманистической психологии,

больше проявляются эгоистичность, чувство превосходства над другими и независимость. Меньше, чем в экспериментальной группе, – дружелюбие, доброжелательность (по октанту 7 среднее значение в контрольной группе 6,54, а в экспериментальной – 9,35) и альтруизм (сравнительные значения восьмого октанта: 6,23 – 8,9). Приоритетность самости, представление о вершинной потребности как самореализации в гуманистической психологии по сравнению с приоритетностью «другого» в камертонной отечественной культуре позволяют считать эти результаты закономерными.

Исследование типов акцентуаций характера и их динамики у школьников сравниваемых групп проводилось с помощью компьютерной программы «Акцент – 2-90». У обучавшихся в условиях организации образовательного пространства в соответствии с принципом инкультурации обнаружена статистически значимая динамика показателей гипертимной, эмотивной и экзальтированной акцентуаций. Динамика среднего значения показателя «гипертимного» типа акцентуаций по годам (в седьмом, девятом и одиннадцатом классах) составила соответственно 18,65 – 19,29 – 14,59 баллов ($\chi^2 = 8,262$, $p = 0,016$). Снижение показателя гипертимности до нижней границы выраженности акцентуации позволяет говорить о тенденции к стабилизации поведенческих реакций, упорядоченности, повышении ответственности.

Динамика среднего значения показателей «эмотивного» типа акцентуации характера по годам составила 16,43 – 15 – 13,23 баллов ($\chi^2 = 12,5$; $p = 0,002$). Минимальное значение эмотивности в группе поднялось с 3 до 6 баллов, максимальное уменьшилось с 24 до 21. Это позволяет говорить о нормализации эмоционального фона, проявленной тенденции к устойчивости настроений, снижению ситуативно-невротических реакций у школьников экспериментальной группы.

Изменение среднего значения показателей «экзальтированного» типа акцентуации по годам составило соответственно 18,22 – 18,71 – 14,73 баллов ($\chi^2 = 7,878$; $p = 0,019$). В процессе обучения у школьников наблюдается снижение эгоцентричности, склонности к преукрашиванию действительности, стремления обратить на себя внимание. Нивелируются истероидные черты поведения.

В группе школьников, обучавшихся по гуманистической модели, диагностика типа

акцентуаций проводилась два раза: в девятом и одиннадцатом классах. Динамика значений акцентуации в данной группе не обнаружила статистической значимости, притом что, наблюдается повышение значений по типам: «гипертимность» (14,46 – 14,9), «эмотивность» (14 – 14,7), «тревожность» (9,7 – 10,2), «экзальтированность» (15,4 – 16,1).

При этом сравнение значений акцентуированности групп (с помощью критерия Манна–Уитни) в девятом классе показало статистическую значимость различий по показателям «гипертимность»: в экспериментальной группе ее значение составило 19,29, в контрольном – 14,46 ($U = 135$, $p = 0,001$) и «демонстративность»: 16,1 – 14,1 ($U = 189$, $p = 0,031$). То есть изначально акцентуация сильнее выражена у школьников экспериментальной группы. Сравнение значений в одиннадцатом классе показало отсутствие статистически значимых различий по всем показателям, т.е. показатели

акцентуации в экспериментальной группе нормализовались.

Таким образом, можно резюмировать, что склонность к крайним характерологическим проявлениям в процессе инкультурации снижается, редуцируются выразительно-акцентуированные черты характера у школьников, обучающихся в условиях образовательного пространства, организованного в соответствии со структурой камертонной культуры.

Обращение психолого-педагогической мысли к научным парадигмам, разработанным зарубежными учеными, неизбежно, но должно быть рефлексивным: наши исследования показывают, что установки культурно-исторической психологии, основания которой заложены отечественными учеными, более продуктивны как основа для организации образовательного пространства.

Литература:

1. Барт Р. S\Z/. – М.: РИК «Культура». – Изд-во AdMrginem. – 1994. – 280 с.
2. Зинченко В.П. Человек развивающийся: очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
3. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего / М. Коул. – М.: Когито-Центр. – Изд-во «Ин-т психол. РАН», 1997. – 432 с.
4. Кравченко А.И. Культурология / А.И. Кравченко. – М.: Акад. Проект, 2001. – 340 с.
5. Кыштымова И.М. Психолого-педагогическая технология «Самоактуализирующее обучение» / И.М. Кыштымова // Реализация принципов самоактуализирующего обучения в учебном процессе: сб.ст. / ред. С.А. Домешкевич, И.М. Кыштымова. – Иркутск, 2000. – С. 4–23.
6. Кыштымова И.М. Психосемиотика креативности / И.М. Кыштымова. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2008. – 579 с.
7. Леонтьев Д.А. Гуманистическая психология как социокультурное явление / Д.А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии: сб.ст. / ред. Д.А. Леонтьев, В.Г. Щур. – М., 1997. – С. 19–30.
8. Франк С. Непрочитанное...: статьи, письма, воспоминания / С. Франк. – М.: Моск. шк. полит.исследований, 2001. – 592 с.
9. Храпаль Л.Р. Модернизация экологического образования в вузе в контексте российской социокультурной динамики: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / Л.Р. Храпаль [Место защиты: Ур.гос. пед. ун-т]. - Казань, 2011. - 527 с.
10. Храпаль Л.Р. Культурная глобализация и экологическое образование современного педагогического сообщества / Л.Р. Храпаль, Т.З.

Мухутдинова // Вестник Казан.технол. ун-та. - 2012. - Т. 15. - № 3. - С. 200-204.

11. Basset T. Robert. Education for the Individual: A Humanistic Introduction, New York, 1978.

12. Engelmann S., Carnine D. Theory of Instruction: Principles and Applications, New York, 1982. – P. 376.

13. Herskovits M.J. Man and his works: the science of cultural anthropology / M. – J. Herskovits. – New York: A.A. Knopf, 1948. – XVIII, 678, XXXVII p. ill., maps.

References:

1. Bart R. S\Z/. – М.: РИК «Kul'tura». – Izd-vo Ad Mrginem. – 1994. – 280 s.
2. Zinchenko V.P. Chelovek razvivajushhij: ocherki rossijskoj psihologii / V.P. Zinchenko, E.B. Morgunov. – М.: Trivola, 1994. – 304 s.
3. Koul M. Kul'turno-istoricheskaja psihologija: nauka budushhego / M. Koul. – М.: Kogito-Centr. – Izd-vo «In-t psihol. RAN», 1997. – 432 s.
4. Kravchenko A.I. Kul'turologija / A.I. Kravchenko. – М.: Akad. Proekt, 2001. – 340 s.
5. Kyshtymova I.M. Psihologo-pedagogicheskaja tehnologija «Samoaktualizirujushhee obuchenie» / I.M. Kyshtymova // Realizacija principov samoaktualizirujushhego obuchenija v uchebnom processe: sb.st. / red. S.A. Domeshekevich, I.M. Kyshtymova. – Irkutsk, 2000. – S. 4–23.
6. Kyshtymova I.M. Psihosemiotika kreativnosti / I.M. Kyshtymova. – Irkutsk: Izd-vo IGU, 2008. – 579 s.
7. Leont'ev D.A. Gumanisticheskaja psihologija kak sociokul'turnoe javlenie / D.A. Leont'ev // Psihologija s chelovecheskim licom: gumanisticheskaja perspektiva v postsovetsoj psihologii: sb.st. / red. D.A. Leont'ev, V.G. Shhur. – М., 1997. – S. 19–30.
8. Frank S. Neprochitannoe...: stat'i, pis'ma, vospominanija / S. Frank. – М.: Mosk. shk. polit. issledovanij, 2001. – 592 s.

9. Hrapal' L.R. Modernizacija jekologicheskogo obrazovanija v vuze v kontekste rossijskoj sociokul'turnoj dinamiki: dissertacija ... doktora pedagogicheskix nauk :13.00.02 / L.R. Hrapal' [Mesto zashhity: Ur. gos. ped. un-t]. - Kazan', 2011.- 527 s.

10. Hrapal' L.R. Kul'turnaja globalizacija i jekologicheskoe obrazovanie sovremennogo pedagogicheskogo soobshhestva / L.R. Hrapal', T.Z. Muhutdinova // Vestnik Kazan. tehnol. un-ta. - 2012. - T. 15. - № 3. - S. 200-204.

11. Basset T. Robert, Education for the Individual: A Humanistic Introduction, New York, 1978.

12. Engelmann S., Carnine D. Theory of Instruction: Principles and Applications, New York, 1982. – R. 376.

13. Herskovits M.J. Man and his works: the science of cultural anthropology / M. – J. Herskovits. – New York: A.A. Knopf, 1948. – XVIII, 678, XXXVII p. ill., maps.

Сведения об авторе:

Кыштымова Ирина Михайловна (г. Иркутск, Россия), доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии образования и развития личности Педагогического института Иркутского государственного университета, e-mail: info@creativity.ru

Data about the author:

I. Kyshtymova (Irkutsk, Russia), doctor of psychology, associate professor, professor of Department of Educational Psychology and Personality Development of the Pedagogical Institute of Irkutsk State University, e-mail: info@creativity.ru



УДК 364.6:34:378

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОДНО ИЗ ТРЕБОВАНИЙ К УСЛОВИЯМ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ВУЗАХ

М.В. Шмелёва

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема взаимодействия преподавателей и студентов в российских вузах, которая выражается переходом от традиционных методов обучения к инновационным. В соответствии с требованиями ФГОС ВПО реализация компетентного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий. В статье систематизированы и обоснованы интерактивные формы и методы обучения, используемые в образовательных программах высших учебных заведений.

Ключевые слова: интерактивное обучение, компетентный подход, взаимодействие преподавателя и студентов, использование интерактивных форм и методов обучения.

INTERACTIVE TRAINING AS ONE OF THE REQUIREMENTS TO THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF BASIC EDUCATIONAL PROGRAMS IN HIGH SCHOOLS

M. Shmeleva

Abstract. This paper considers the problem of interaction between teachers and students in Russian universities, which is expressed by the transition from traditional to innovative teaching methods. In accordance with the Federal State Education Standards of Highest Vocational Education implementation of competence approach should include extensive use in the learning process of active and interactive forms of employment. The paper systematically and justified interactive forms and methods of training used in educational programs of higher education institutions.

Keywords: online training, competence approach, the interaction of the teacher and students, the use of interactive forms and methods of teaching.

Динамика социальных преобразований в современном Российском обществе и изменения в системе образования предъявляют новые требования к выпускникам высших учебных заведений. Затронута и многоступенчатая система подготовки бакалавров, специалистов и магистров по различным направлениям и профилям.

Многие исследователи характеризуют современную образовательную тенденцию в России переходом от традиционных методов обучения к инновационным (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, И.А. Колесникова, В.Ф. Шаталов, Д.Б. Эльконин и др.). Активно разрабатываются педагогические модели личностно-ориентированного образования, направленные на учащегося (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, О.Л. Подлиняев, К. Роджерс, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.).

Потребность в модернизации профессионального образования предполагает поиски инновационных подходов, в основе которых лежит идея личностно-ориентированного обучения. Это связано с созданием необходимых педагогических условий для формирования соответствующих

компетенций у выпускников средних профессиональных и высших учебных заведений. Включение в образовательные программы компетенций способствует ориентации педагогического процесса на формирование личности студента как активного, творческого субъекта профессиональной деятельности. Большое значение имеет определение набора компетенций, от которых зависит направленность образовательного процесса в вузе: будет ли этот процесс носить предметно-центрированную или личностно-центрированную направленность [3, с. 83].

Одним из требований процесса реализации образовательных программ на современном этапе является широкое использование в учебном процессе интерактивных форм обучения, поскольку формирование регламентированных образовательными стандартами компетенций сложно осуществить при обучении с использованием традиционных методов.

Действующие образовательные стандарты регламентируют разрабатывать и внедрять в педагогическую практику эффективные формы и методы обучения, использовать

активные и интерактивные формы занятий (деловые, ролевые игры, мастер-классы, тренинги, встречи с представителями российских и зарубежных организаций, государственных и общественных структур, экспертами, практиками и т.п.).

Занятия в интерактивной форме должны составлять не менее 20 процентов от числа аудиторных для программ бакалавров и магистров (определяется требованием ФГОС с учетом специфики программы).

В русле современных стратегий обучения необходимо обеспечивать развитие личности

студента как субъекта познания, саморазвития, как субъекта творческой деятельности, как участника продуктивного диалога [4, с. 22-24]. И в этом плане интерактивные методы и формы позволяют эффективно взаимодействовать педагогам и студентам.

Понятия «интерактивные методы/формы», «интерактивное обучение», переводятся с английского языка, как «методы/формы, позволяющие учащимся взаимодействовать между собой», соответственно «интерактивное обучение» - обучение, построенное на взаимодействии субъектов (рисунок 1).

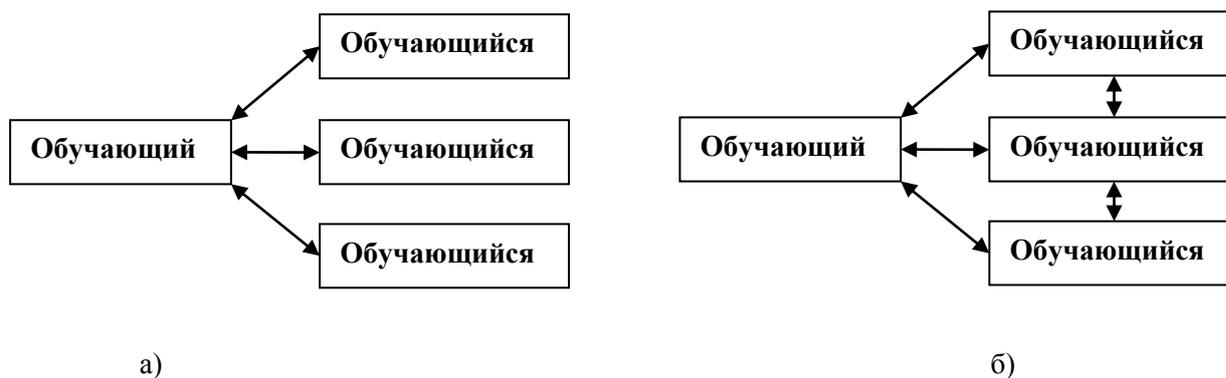


Рисунок 1. - Активные (а) и интерактивные (б) формы и методы обучения

В отличие от активных форм и методов, интерактивные в большей степени ориентированы на взаимодействие обучающихся не только с преподавателем, но и друг с другом. В таком специально организованном взаимодействии педагог является ведущим, он стимулирует инициативность студентов и способность к самостоятельному решению.

Сам процесс обучения и его результат приобретают значимость для всех участников и позволяют развивать у слушателей способность к анализу информации и определению проблемы; умение находить возможности и ресурсы для ее решения; планировать конкретные действия; достигать цели. Интерактивное обучение позволяет актуализировать имеющиеся у студентов знания, привлекать их к активному диалогу, учиться высказывать свою точку зрения, демонстрировать свои умения и вырабатывать определённые навыки. Использование интерактивного обучения предполагает моделирование профессионально-практических ситуаций на занятиях, и их совместное решение. Студент становится активным участником процесса обучения. Если в традиционном обучении преподаватель играет роль «наставника», то в интерактивном

– роль «помощника», «партнера», «союзника». Для того чтобы овладение студентами знаниями и умениями соответствовало особенностям их мышления, необходимо, чтобы преподаватель, приступая к изложению учебного курса, дал студентам ясное понимание основной структуры курса и представил методические подходы интерактивного обучения.

Интерактивные формы и методы основаны не только на принципах взаимодействия и активности, но и обязательной обратной связи. Таким образом, главными задачами преподавателя становятся побуждение студентов к активности и вовлечение в совместный процесс всех обучающихся без исключения. Безусловно, важным условием является установление правильных взаимоотношений между преподавателем и аудиторией и между студентами в группе. А результатом успешного применения интерактивных методов обучения является способность к слаженной работе и взаимодействию между собой и педагогом.

В современной дидактике применяются различные методы обучения:

– классификация по источнику получения знаний: наглядные, словесные, практические;

- классификация по этапам обучения: подготовка к изучению нового материала, изучение, углубление, конкретизация, контроль и оценка;
- классификация по способам руководства: разъяснение педагога, самостоятельная работа студентов;
- классификация по логике обучения: индуктивные, дедуктивные, аналитические, синтетические;
- классификация по характеру деятельности: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый, исследовательский.

Каждый из методов позволяет более успешно решать одни задачи обучения, и менее успешно другие. На данном примере можно говорить о различной эффективности методов обучения. Исследования, проведенные Национальным тренинговым центром (США, Мэриленд), показали, что интерактивные методы позволяют увеличить процент усвоения материала. Результаты исследования Центра были отражены в схеме (рисунок 2), получившей название «Пирамида» обучения» (автор Э. Дейл).



Рисунок 2. - «Пирамида» обучения (автор Э. Дейл)

По результатам видно, что наименьший процент усвоения имеют пассивные методы (лекция–5%; чтение–10%), а наибольший–интерактивные (дискуссионные группы–50%, практика через действие–75%, обучение других или немедленное применение–90%). Современная российская система образования требует от преподавателя высшей школы выбора эффективных методов обучения для формирования определённых компетенций у студентов. Это побуждает педагога высшей школы использовать активные и интерактивные методики обучения. Студенты согласно новым образовательным программам должны

обладать определенными знаниями, умениями и навыками, а также компетенциями: размышлять, осмысливать, уметь искать нужную информацию, анализировать ее и применять в конкретных профессионально-практических ситуациях. Интерактивные формы и методы обучения позволяют решать эту задачу.

Однако, не все преподаватели способны внедрять интерактивные формы и методы на своих занятиях, большинство из них привыкли к традиционным методам изложения материала.

Сделать первую попытку можно при разработке нового курса. На своих предметах преподаватель на какое-то время может

признать себя «неспециалистом» и обратиться за помощью к аудитории. Или попросить их найти «ошибки» в представленном материале.

После нескольких тщательно продуманных занятий преподаватель может заметить, что изменилась атмосфера в аудитории и отношение обучающихся к предмету.

При проведении занятий в интерактивной форме, педагог должен придерживаться некоторых правил:

- организовать взаимодействие «преподаватель–студент»;
- вовлечь по возможности всех в активную работу;
- использовать такие формы и методы, которые соответствуют контингенту обучающихся, их возрасту;
- учитывать индивидуальные способности и темп работы каждого учащегося;
- использовать на одном занятии не более двух/трех интерактивных форм и методов;
- определять контекст предстоящей работы: роли учащихся, вопросы и варианты ответов, критерии оценки результатов и т.д.
- проводить диагностику обучающихся с целью выявления их мотивации, потребностей и интересов.

Руководствуясь принципом оптимальности при выборе методов, необходимо исходить из того, что каждый метод ориентирован на решение определённых педагогических задач. Каждый преподаватель решает сам, какие методы взять себе на вооружение [1, с. 201].

Учитывая особую роль интерактивных форм и методов обучения, мы выделили основные из них: *интерактивная лекция, работа с наглядными пособиями и материалами, игровое проектирование, круглый стол, прямая коллективная и массовая «мозговая атака», сократический диалог, синектика, фокус-группа, «карусель», групповая дискуссия, дебаты, симпозиум, анализ казусов, переговоры и медиация, кейс-метод (анализ конкретных ситуаций, ситуационный анализ), мастер - класс.*

Необходимо оговорить условность в терминологии интерактивного обучения. Существуют иные виды интерактивного обучения («Дерево решений», «Попс-формула», интерактивная экскурсия, портфолио, написание эссе, участие специалистов-практиков и др.), которые можно использовать в процессе обучения.

Преподаватель может не только применять известные многим формы и методы работы, но и разработать свои в зависимости от специфики читаемого им курса [2, с. 14].

По нашему мнению, одним из эффективных видов интерактивного обучения является приглашение на занятие специалиста-практика. Взаимодействие между учащимися и специалистами способствует лучшему усвоению предмета. Специалисты могут стать участниками любых интерактивных занятий - дискуссии, дебатов, общественных слушаний, социальных проектов.

Рассмотренные интерактивные формы и методы могут быть применимы при обучении различным дисциплинам и на разных ступенях образовательного процесса. А также, при проектировании индивидуальных образовательных траекторий, инновационных педагогических технологий, обеспечивающих подготовку высококвалифицированных профессиональных кадров [2, с. 22].

В конечном счете интерактивные формы и методы обучения должны способствовать развитию личностной ориентации на профессиональную деятельность и выходу на уровень профессиональной компетентности.

В основе интерактивных методов обучения основополагающим является инициативность студентов и способность к самостоятельному решению проблемы, которую стимулирует педагог с позиции партнера и помощника.

Интерактивные формы и методы позволяют формировать заинтересованное отношение к постановке и решению профессиональных задач и проблем, самостоятельность и креативность мышления, учат студентов объективности и последовательности в принятии решений [5, с. 107].

Рассматривая некоторые аспекты проведения занятий в интерактивной форме, можно сделать вывод, что внедрение интерактивного обучения является одним из факторов его интенсификации, поскольку такое обучение позволяет успешно достигать целей активизации учебно-познавательной деятельности, обеспечивать осмысление учебного материала, индивидуализировать педагогическое взаимодействие, формировать знания, умения и ярко выраженные личностные качества студентов.

Литература:

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. - М.: Педагогика, 1989. - 558 с.
2. Горбушина М.В. (Шмелева М.В.) Формирование правовой компетентности у будущих специалистов социальной работы в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук. - Ульяновск, 2007. - 240 с.
3. Закирова Е.Ю., Левина Е.Ю. Развитие модульно-компетентностного подхода в профессиональном образовании // European Social Science Journal. - 2013. - № 9-3(36). - С. 80-87.
4. Храпаль Л.Р., Шарифзянова К.Ш., Мухаметзянова Ф.Ш. Организационно-педагогические условия создания информационно-коммуникационной образовательной среды в системе высшего профессионального образования / Храпаль Л.Р., К.Ш. Шарифзянова, Ф.Ш. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. - 2013. - № 4. - С. 21-27.
5. Шмелева М.В. Специфика использования интерактивного обучения в построении современной образовательной траектории студентов высших учебных заведений // Актуальные вопросы современного образования: материалы VII Международной научно-практической заочной конференции. - М. - 2012. - С. 105-111.

References:

1. Babanskij Ju.K. Izbrannye pedagogicheskie trudy. - M.: Pedagogika, 1989. - 558 s.
2. Gorbushina M.V. (Shmeleva M.V.) Formirovanie pravovoj kompetentnosti u budushhih specialistov social'noj raboty v processe professional'noj podgotovki v vuze: dis. ... kand. ped. nauk. Ul'janovsk, 2007. - 240 s.
3. Zakirova E.Ju., Levina E.Ju. Razvitie modul'no-kompetentnostnogo podhoda v professional'nom obrazovanii // European Social Science Journal. - 2013. - № 9-3(36). - S. 80-87.
4. Hrapal' L.R., Sharifzjanova K.Sh., Muhametzjanova F.Sh. Organizacionno-pedagogicheskie uslovija sozdaniya informacionno-kommunikacionnoj obrazovatel'noj sredy v sisteme vysshego professional'nogo obrazovanija / Hrapal' L.R., K.Sh. Sharifzjanova, F.Sh. Muhametzjanova // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. - 2013. - № 4. - S. 21-27.
5. Shmeleva M.V. Specifika ispol'zovanija interaktivnogo obuchenija v postroenii sovremennoj obrazovatel'noj traektorii studentov vysshih uchebnyh zavedenij // Aktual'nye voprosy sovremennogo obrazovanija: materialy VII Mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zaochnoj konferencii. - M. - 2012. - S. 105-111.

Сведения об авторе:

Шмелёва Мария Владимировна (г. Ульяновск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики профессионального образования и социальной деятельности факультета гуманитарных наук и социальных технологий, ФГБОУВПО «Ульяновский государственный университет», e-mail: maria2581@mail.ru

Data about the author:

M. Shmeleva (Ulyanovsk, Russia), candidate of pedagogic sciences, assistant professor of Department of Pedagogy of Vocational Training and Social Activities of Faculty of Humanities and Social Technologies, Ulyanovsk State University, e-mail: maria2581@mail.ru



УДК 378.140

МЕТОДОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ К СОЗДАНИЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ ДИСТАНЦИОННЫХ КУРСОВ

Е.В. Богомолова, Д.С. Иванова

Аннотация. Рассмотрена методология подготовки будущих магистров к созданию интерактивных дистанционных курсов на основе компетентностного подхода, метода групповых проектов и интерактивного обучения. Приведен опыт обучения, который показал: оптимальные временные рамки работы магистров над проектом по созданию дистанционных курсов от 2 до 4 недель; наиболее предпочтительная форма защиты проекта – презентация (представление проекта с результатами исследований); в процессе работы над проектом должны быть учтены личностные особенности магистрантов, их интересы и предпочтения. Приведен пример дистанционного курса, разработанного будущими магистрами.

Ключевые слова: подготовка магистров, компетентностный подход, метод проектов, интерактивное обучение, дистанционные курсы.

METHODOLOGY OF TRAINING OF THE MASTERS IN MAKING INTERACTIVE DISTANCE COURSES

E. Bogomolova, D. Ivanova

Abstract. Methodology of training of future masters to create interactive online courses competency-based approach, method, group projects and interactive learning. The experience of learning, which showed that the optimum time frame work of masters on the project for the creation of distance learning courses from 2 to 4 weeks; most preferred form of protection project – presentation (presentation of project research results); in the process of working on the project should be taken into account the personal characteristics of students, their interests and preferences. Shows an example of a distance learning course developed by future masters.

Keywords: masters training, competency approach, project-based learning, interactive learning, online courses.

Сегодня происходят существенные изменения в сфере образования: вводятся новые стандарты обучения; предоставляются новые образовательные услуги; развивается техническое оснащение учебных заведений; меняется информационно-образовательная среда, которая становится не только одним из новых условий работы специалистов системы образования, но и точкой роста, фактором развития новых форм обучения, в том числе и дистанционного обучения.

Выпускник, получивший степень (квалификацию) магистра, должен быть готов к решению образовательных задач, ориентированных на научно-исследовательскую работу в области психолого-педагогических знаний; проектированию и реализации в практике обучения нового содержания учебных предметов, новых методов и форм обучения; развитию мультимедийной интерактивной образовательной среды для различных типов учебных заведений, включая средние профессиональные и высшие учебные заведения. Формированию этих компетенций способствует подготовка магистров к созданию

интерактивных дистанционных образовательных курсов [1; 2].

Методологию подготовки магистров к созданию таких курсов мы рассматривали и в широком смысле, понимая под ней «учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности» [8]. И в узком смысле, имея в виду методологию педагогики – учение об исходных положениях, структуре, функциях и методах научно-педагогического исследования [7].

Разрабатывая методологию подготовки магистров к созданию дистанционных курсов, мы опирались на понимание того, что важным вектором модернизации профессионального образования становится «обучение через делание». Такое обучение подразумевает включение студентов в самостоятельную активную познавательную деятельность, стимулирование участия в социально-педагогическом проектировании и реализации проектов; организацию диалога/полилога в образовательной среде, в процессе которого происходит непосредственный обмен ценностями и понимание другого [2; 3; 5; 9].

Поэтому в качестве основного педагогического подхода при подготовке был

выбран компетентностный подход. При подборе формы обучения предпочтение было отдано интерактивному обучению. А ведущим методом обучения являлся метод проектов.

Компетентностный подход является практико-ориентированным подходом. Он предполагает творческое воплощение осваиваемых знаний в умения действовать и решать практические задачи в нестандартных ситуациях, усиление предметно-профессионального аспекта образования [1].

Метод проектов предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути; достижение дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Основное предназначение метода проектов состоит в предоставлении обучающимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, требующего интеграции знаний из различных предметных областей [5; 6].

Одним из вариантов реализации этого метода является коллективная проектная работа. Студенты разбиваются на группы до 5 человек. В каждой группе распределяются роли: руководитель, креативный директор, критик, секретарь, исполнитель (обучающиеся могут предложить дополнительные роли). Возможно выполнение одним человеком нескольких ролей.

Интерактивное обучение основано на активном взаимодействии с субъектом обучения (ведущим, преподавателем, тренером, руководителем). По существу, оно представляет один из вариантов коммуникативных технологий: их классификационные параметры совпадают.

Интерактивное обучение – это обучение с хорошо организованной обратной связью субъектов и объектов обучения, с двусторонним обменом информацией между ними. Здесь невозможно неучастие обучающегося в коллективном, взаимодополняющем, основанном на взаимодействии всех его участников в процессе обучающего познания.

Интерактивная модель своей целью ставит организацию комфортных условий обучения, при которых все ученики активно взаимодействуют между собой. Организация интерактивного обучения предполагает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, общее решение

вопросов на основании анализа обстоятельств и ситуации.

Основные требования успешного обучения в режиме интерактивной технологии:

1. Положительная взаимозависимость – члены группы должны понимать, что общая учебная деятельность приносит пользу каждому.

2. Непосредственное взаимодействие – члены группы должны находиться в тесном контакте друг с другом.

3. Индивидуальная ответственность – каждый магистрант должен овладеть предложенным материалом и каждый несёт ответственность за помощь другим. Более способные не должны выполнять чужой работы.

4. Развитие навыков совместной работы – обучаемые должны освоить навыки межличностных отношений, необходимых для успешной работы, например, расспрашивание, распределение, планирование заданий.

5. Оценка работы – во время групповых собраний необходимо выделить специальное время, для того чтобы группа могла оценить, насколько успешно она работает.

Интерактивное обучение позволяет в учебно-игровом поле обучающимся проиграть разнообразные должностные и личностные роли и освоить их, создавая будущую модель взаимодействия в профессиональной деятельности.

Обучение магистров созданию дистанционных образовательных курсов происходит в ходе выполнения ими группового проекта по разработке модулей интерактивных курсов для своей специальности в открытой системе Moodle по следующим требованиям: интерактивность; образовательный или научный характер; актуальность и востребованность; мультимедийность.

В ходе интерактивного выполнения проекта происходит интеграция знаний, полученных на учебных занятиях, их практическое приложение; развиваются навыки совместной работы, межличностные отношения.

Опыт показал, что оптимальные временные рамки проекта: от 2 до 4 недель. В ходе работы над проектом магистранты решают проблемные задачи научно-исследовательского характера. Форма защиты проекта может быть различной, но наиболее удобна и информативна форма презентации – представление проекта с результатами исследований. Удачные проекты интерактивных дистанционных учебных курсов размещаются в открытом доступе в системе Moodle. Здесь главным является не техническая реализация, а наполнение электронного

продукта (интерактивные сайты, тесты, видеоматериалы по специальности), его новизна и значимость в теории и практике.

Примером такой проектной деятельности может служить дистанционный интерактивный курс «Информационные технологии в профессиональной деятельности», разработанный магистрами направления «Педагогика высшей школы» РГУ имени С.А. Есенина. Курс включает лекции, интерактивные тесты, лабораторные работы, видео и аудио материалы, интерактивные презентации, анкеты-опросники, форум и чат.

В работе над проектом были учтены личностные особенности магистрантов, их интересы и предпочтения. При разработке интерактивных приложений для курса, демонстрирующих применение информационных технологий в разных профессиях, обучающиеся выполняли проектную деятельность малыми группами, создавая интересные для них примеры применения технологий музыкантами, экономистами, работниками культуры.

Как было отмечено, магистранты разрабатывали дистанционные курсы в системе управления курсами Moodle (электронное обучение). Она используется для организации дистанционных курсов и поддержки очного обучения. Система Moodle представляет собой виртуальную обучающую среду, реализующую философию «педагогикосоциального конструкционизма». Она ориентирована на организацию интерактивного взаимодействия между преподавателем и учениками.

Техническое обеспечение условий работы над дистанционными курсами может меняться в зависимости от типов курсов и целей их использования.

Например, образовательная система MULTIKID может быть использована для

разработки курсов для начальной школы, а среда EduPlay – комплексных программ для детей в возрасте от 2-х до 5 лет и малышей с особыми потребностями в обучении.

Среда EduTouch подходит для разработки курсов коррекционного образования и терапии, предназначенных для учеников с особыми физическими и когнитивными потребностями. Сетевая, мультимедийная образовательная среда NetClass предоставляет преподавателям и студентам возможность для современной, эффективной работы и может быть использована для разработки курсов, направленных на повышение эффективности учебного процесса и управления этим процессом.

LearningApps.org – это приложение Web 2.0 для поддержки учебного процесса с помощью интерактивных модулей (приложений, упражнений). Данная среда позволяет педагогам самостоятельно создавать учебные модули, использовать их для организации работы с обучающимися, обеспечивает свободный обмен модулями между преподавателями.

Обучение магистров созданию дистанционных образовательных курсов на основе предлагаемой методологии позволило систематизировать их знания и умения в области информационных технологий, проектной и исследовательской деятельности; сформировать умения по созданию интерактивных дистанционных курсов и оформлению результатов. Магистранты научились более четко планировать организационный аспект своей деятельности; анализировать ситуацию, четко ставить собственно педагогические задачи, стимулируя тем самым активность ученика в образовательном процессе. Что позволяют сделать выводы об эффективности разработанной методологии.

Литература:

1. Богомолова Е.В. Технологии дистанционного обучения в подготовке магистров / Е.В. Богомолова // Материалы XXVI международной конференции «Применение инновационных технологий в образовании» 24-25 июня 2015 г., г. Москва, г.о. Троицк. – 495 с. - С. 290–292.
2. Богомолова Е.В. Подготовка магистров истории в области информационных технологий / Е.В. Богомолова // «Казанский педагогический журнал». – 2015. – № 4(111). – С. 83–87.
3. Богомолова Е.В. Методика формирования общекультурных и профессиональных компетенций магистров в процессе изучения компьютерных

технологий в вузе / Е.В. Богомолова // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. – 2014. – № 4(54). – С. 165–168.

4. Иванова Д.С. Направления совершенствования информационной подготовки студентов педагогического вуза // РАО, Институт Информатизации образования. Учебные записки. – Выпуск № 16. – ИКТ в общем профессиональном и дополнительном образовании. – Москва, 2005.

5. Иванова Д.С. Реализация инновационных технологий в образовательно-воспитательной деятельности при разработке и использовании образовательных сайтов / Д.С. Иванова / Инновационные технологии в учебно-воспитательном процессе // Материалы 12-й

конференции: Рязанские педагогические чтения, г. Рязань, март, 2007 г.

6. Иванова Д.С. Инновационные подходы к процессу подготовки будущих учителей / Д.С. Иванова, С.В. Иванов / Материалы межвузовской конференции. Содержательные, технологические и нормативно-правовые аспекты перехода на двухуровневую систему высшего профессионального образования и реализации положений Болонской декларации XVI Рязанские педагогические чтения. – Рязань, 2009.

7. Новиков А.М. Методология образования. Издание второе / А.М. Новиков. – М.: «Эгвес», 2006. – 488 с.

8. Советский энциклопедический словарь / под ред. М.А. Прохорова. – М.: Советская энциклопедия, 1988. – 350 с.

9. Храпаль Л.Р., Шарифзянова К.Ш., Мухаметзянова Ф.Ш. Организационно-педагогические условия создания информационно-коммуникационной образовательной среды в системе высшего профессионального образования / Храпаль Л.Р., К.Ш. Шарифзянова, Ф.Ш. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. - 2013. - № 4. - С. 21-27.

References:

1. Bogomolova E.V. Tehnologii distancionnogo obuchenija v podgotovke magistrov / E.V. Bogomolova // Material XXVI mezhdunarodnoj konferencii «Primenenie innovacionnyh tehnologij v obrazovanii» 24-25 ijunja 2015 g., g. Moskva, g.o. Troick. – 495 s. - S. 290–292.

2. Bogomolova E.V. Podgotovka magistrov istorii v oblasti informacionnyh tehnologij / E.V. Bogomolova // «Kazanskij pedagogicheskij zhurnal». – 2015. – № 4(111). – S. 83–87.

3. Bogomolova E.V. Metodika formirovanija obshhekul'turnyh i professional'nyh kompetencij magistrov v processe izuchenija komp'yuternyh tehnologij

v vuze / E.V. Bogomolova // Voprosy sovremennoj nauki i praktiki. Universitet im. V.I. Vernadskogo. – 2014. – № 4(54). – S. 165–168.

4. Ivanova D.S. Napravlenija sovershenstvovanija informacionnoj podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza // RAO, Institut Informatizacii obrazovanija, Uchebnye zapiski. – Vypusk № 16. – IKT v obshhem professional'nom i dopolnitel'nom obrazovanii. – Moskva, 2005.

5. Ivanova D.S. Realizacija innovacionnyh tehnologij v obrazovatel'no-vospitatel'noj dejatel'nosti pri razrabotke i ispol'zovanii obrazovatel'nyh sajtov / D.S. Ivanova / Innovacionnye tehnologii v uchebno-vospitatel'nom processe. Materialy 12-j konferencii: Rjazanskije pedagogicheskie chtenija, g. Rjazan', mart, 2007 g.

6. Ivanova D.S. Innovacionnye podhody k processu podgotovki budushih uchitelej / D.S. Ivanova, S.V. Ivanov / Materialy mezhvuzovskoj konferencii. Soderzhatel'nye, tehnologicheskie i normativno-pravovye aspekty perehoda na dvuhurovnevujju sistemu vysshego professional'nogo obrazovanija i realizacii polozhenij Bolonskoj deklaracii XVI Rjazanskije pedagogicheskie chtenija. – Rjazan', 2009.

7. Novikov A.M. Metodologija obrazovanija. Izdanie vtoroe / A.M. Novikov. – М.: «Jegves», 2006. – 488 с.

8. Sovetskij jenciklopedicheskij slovar' / pod red. M.A. Prohorova. – М.: Sovetskaja jenciklopedija, 1988. – 350 s.

9. Hrapal' L.R., Sharifzjanova K.Sh., Muhametdzjanova F.Sh. Organizacionno-pedagogicheskie uslovija sozdanija informacionno-kommunikacionnoj obrazovatel'noj sredy v sisteme vysshego professional'nogo obrazovanija / Hrapal' L.R., K.Sh. Sharifzjanova, F.Sh. Muhametdzjanova // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. - 2013. - № 4. - S. 21-27.

Сведения об авторах:

Богомолова Елена Владимировна (г. Рязань, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры информатизации образования и методики информатики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, e-mail: bogomolovaev@yandex.ru

Иванова Дарья Сергеевна (г. Рязань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информатизации образования и методики информатики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, e-mail: d.ivanova@rsu.edu.ru

Data about the authors:

E. Bogomolova (Ryazan, Russia), Doctor of Pedagogy, associate professor, professor of Department of Informatization of Education and Methodology of Informatics at Ryazan State University named after S. Yesenin, e-mail: bogomolovaev@yandex.ru

D. Ivanova (Ryazan, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor of Department of Informatization of Education and Methodology of Informatics at Ryazan State University named after S. Yesenin, e-mail: d.ivanova@rsu.edu.ru

УДК 37.013

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.Н. Колпакова

Аннотация. В статье рассматриваются основные теоретические и методические предпосылки формирования самоактуализирующейся личности в образовательном процессе. Выделяются основные практические аспекты развития самоактуализации у педагогов как на законодательном, так и на уровне внутренней потребности субъектов. Прослеживается связь между ценностно-мотивационными аспектами личности и их развитием и качеством образовательного процесса. Приводятся результаты экспериментального исследования, отражающего актуальность рассматриваемой проблемы.

Ключевые слова: самоактуализация, личность, ценность, креативность, развитие.

SELF-ACTUALIZATION IN PEDAGOGICAL ACTIVITY

A. Kolpakova

Abstract. The article considers the main theoretical and methodical background of the formation of the personality self-actualization in educational process. The main practical aspects of development of teachers' self-actualization, both on legislative level and at the level of internal need of subjects are allocated. Here is traced the communication between valuable and motivational aspects of the personality both their development and quality of educational process. Also here are given the results of the pilot study reflecting relevance of the problem considered.

Keywords: self-actualization, personality, value, creativity, development.

Человек становится личностью, активно осваивая конкретные условия своей жизни, в том числе конкретные общественные отношения. Он присваивает общественный опыт, прежде всего мировоззрение общества, и в своем развитии достигает уровня, когда он оказывается способен совместно с другими к творческому созиданию жизненных условий и отношений. Современные тенденции в развитии педагогики и психологии направлены на гуманизацию образования, в центре которого находится целостная личность учащегося. В настоящее время все более усиливается внимание к проблеме самореализации и самоактуализации как к определяющей в развитии личности, что ориентирует педагогов и психологов на создание в образовательных учреждениях условий, позволяющих раскрыть и реализовать свой творческий потенциал [1]. Самоактуализация – это индивидуальный процесс и протекает он, как правило, во всех сферах деятельности человека, однако именно учебная деятельность играет значительную роль в жизни современного школьника и служит важной сферой его самовыражения [2].

Исходя из анализа научных концепций гуманистической психологии, философии и педагогики и указанных в них условий, признаков самоактуализации (О.С. Газман, Ю.Б. Гатанов, М.Р. Гинсбург, А.Г. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Шостром и др.) в качестве показателей самоактуализации в

рамках творческой учебной деятельности, можно выделить следующие: эмоциональная удовлетворенность; успешность; активность; самостоятельность; развитый познавательный интерес. Самоактуализация в учебной деятельности обеспечивается как самостоятельностью, так и творческой направленностью процесса, включающего в себя взаимодействие между организацией процесса обучения, уровнем освоения содержания материала, характером выполнения творческой деятельности (формы), успешностью деятельности для каждого участника процесса познания, уровнем познавательного интереса и эмоциональной комфортностью учащихся.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) достижение личностных результатов не выносится на итоговую аттестацию учащихся, а является предметом оценки эффективности воспитательно-образовательной деятельности образовательного учреждения и образовательных систем разного уровня.

В соответствии с ФГОС к результатам индивидуальных достижений учащихся, не подлежащим итоговой аттестации, относятся ценностные ориентации обучающегося и индивидуальные личностные характеристики. Внедряемые образовательными учреждениями новые федеральные государственные

образовательные стандарты также направлены на оценку личностных результатов. В частности:

ориентация не только на знание, но и на опыт личностного, социального, познавательного и коммуникативного развития, направленность на личностный результат, т.е. готовность к саморазвитию и личностному самоопределению, предметность и метапредметность результатов, включающих в себя наличие опыта решения проблем и творческой деятельности.

Актуальность рассмотрения поставленных вопросов подтверждается также и теми требованиями, которые декларируются в «Профессиональном стандарте педагога» [5]. Расширяя границы свободы педагога, профессиональный стандарт одновременно повышает его ответственность за результаты своего труда, предъявляя требования к его квалификации и предлагая критерии ее оценки. Конкретнее, требования к способностям педагога включают в себя: способность к рефлексии; потребность в познании; способность к обеспечению безопасной образовательной среды, включая психологическую безопасность; умение развивать внутреннюю мотивацию учеников и нацеливать учащихся на развитие; стремление к целеполаганию у учащихся в урочной и внеурочной деятельности; умение поддерживать и развивать самостоятельность учеников, работая в парадигме демократического руководства и постепенно отказываясь от авторитаризма; формирование внутренней установки на оказание помощи ребенку; стремление понимать и принимать ребенка таким, какой он есть; владение способами решения конфликтных ситуаций; умение осуществлять психолого-педагогическое сопровождение образовательных программ; умение составить личностную психологическую характеристику ребенка, разработать и реализовать индивидуальные программы развития учащихся.

Однако реальная картина в школах далека от декларируемых требований, и одной из наиболее актуальных задач современной педагогики и психологии является изучение и оптимизация самооценки реальной «Я-концепции» современного учителя, формирующего самосознание и личность маленького гражданина. Наше исследование в одной из средних образовательных школ Великого Новгорода мы начали с изучения основных мотивов деятельности. Для этого мы использовали методику А. Мехрабиана для

измерения мотивации достижения (ТМД), модифицированную М.Ш. Магомед-Эминовым [3]. Данная методика позволяет изучить два обобщенных устойчивых мотива личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи. При этом оценивается, какой из этих двух мотивов у испытуемого доминирует. В нашем случае доминирующим мотивом у исследуемой группы педагогов оказался мотив избегания неудачи. В таком случае можно предположить, что педагоги в своей деятельности стремятся к постановке заранее легких задач, что никак не способствует развитию, или заранее не решаемых задач, неудачи, в решении которых всегда можно отнести на счет обстоятельств. Мотив избегания неудачи – это всегда относительно устойчивое стремление человека избегать неудач в жизненных ситуациях, связанных с оценкой другими людьми результатов его деятельности и общения. Необходимо отметить, что данные показатели характерны для 100% педагогов экспериментальной группы.

Совершенно закономерным оказался результат изучения уровня креативности педагогов с помощью тест-опросника Уортмана. Так, 90% респондентов показали 4 степень и 10% - 5 степень креативности, что является крайне низким показателем, при наличии в ключе 5 степеней креативности, где наиболее высокой является 1 степень. Исходя из результатов, полученных с помощью тест-опросника Уортмана, практически все педагоги имеют сниженный уровень креативности. Содержание вопросов данного опросника не позволяют (в большинстве своем) осознанно выбрать социально приемлемый ответ. Все 50 вопросов предполагают выбор между 5 вариантами ответов и затрагивают подсознательную мотивацию поступков и привычек. Вопросы методики направлены в основном на понимание и описание чувств и эмоций респондента. Таким образом, педагоги практически не осознают собственные побуждения в творческой деятельности, а если это и происходит, несформированность навыков данного поведения не позволяет им в полной мере проявлять креативность.

Результаты теста Уортмана подтверждаются показателями креативности теста САМОАЛ (Э. Шостром). Полученные результаты показали, что большинство респондентов имеют как средний, так и ниже среднего уровни базовой креативности. Вероятно, это связано с тем, что содержание вопросов методики САМОАЛ направлено на осознанное позитивное

оценивание себя и своих поступков как творческой личности. Шкала креативности состоит всего из 15 вопросов, являющихся социально приемлемыми и одобряемыми, характеризующими процесс творчества как получение удовольствия и достижение внутренней гармонии личности. Понятие творчества в данной методике напрямую связано с понятием интереса, пользы для окружающих, радости познания, реализации способностей, смысла жизни.

Таким образом, мы можем резюмировать, что потребность в творческой деятельности у педагогов в основном снижена, а личностные качества, обуславливающие формирование компонентов субъекта творческой деятельности не сформированы, а именно: сознание необходимости доведения дела до конца, владение средствами деятельности, ориентировка в межличностных отношениях.

Один из наиболее высоких показателей по тесту САМОАЛ – способность ориентироваться во времени (среднее – 62%) как способность жить настоящим – одна из важнейших составляющих самоактуализирующейся личности, способной переживать счастье от осознания происходящего «здесь и сейчас»; понимание ценности жизни, реальность восприятия, при которой внутренние надежды и страхи не влияют на оценку реальности. Показатель «Ценности» также один из самых высоких (среднее – 55%), что говорит о декларировании ценностей добра, красоты, справедливости, порядка и самодостаточности.

Среди самых низких показателей мы можем отметить «Автономность» и «Аутосимпатию» (среднее – 23% и 33% соответственно), что, предположительно, говорит об отсутствии потребности в уединении, боязни одиночества, некоторой зависимости в своих решениях, неустойчивости под воздействием фрустрирующих факторов. Все эти факторы влияют на уверенность в себе и своих действиях и препятствуют формированию самодостаточности. Как правило, такому субъекту трудно иметь и высказывать собственный взгляд на ситуацию.

Вероятно, полученные результаты основываются на профессиональном выгорании, как результат деятельности специалиста в профессиях типа «человек-человек». Выгорание в целом рассматривается как долговременная стрессовая реакция или синдром, возникающий вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности. «Выгорание» соотносится с

количеством и качеством контактов, которые профессионал имеет в процессе деятельности. В данном случае это – коллеги, руководство, дети, родители. Мы в своем исследовании взяли за основу трехкомпонентную модель синдрома выгорания американских исследователей К. Маслак и С. Джексон. В соответствии с данной моделью «выгорание» понимается как синдром эмоционального истощения, деперсонализации и редукации своих личных достижений [3]. Так, эмоциональное истощение характерно для 50% респондентов. Это основная составляющая «профессионального выгорания» и проявляется в сниженном эмоциональном фоне, равнодушии или эмоциональном перенасыщении. Показатели деперсонализации не актуальны для данной выборки, т.е. деформаций отношений с другими людьми в данной группе не наблюдается. Однако редукация личных достижений характерна для 80% респондентов и выражается либо в тенденции к негативному оцениванию себя, своих профессиональных успехов, негативизме относительно служебных достоинств и возможностей, либо в редуцировании собственного достоинства, ограничении своих возможностей и обязанностей по отношению к другим.

Выводы по данному тесту подтверждаются полученными данными по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича. Так, в составе инструментальных ценностей (т.е. демонстрирующих убежденность в том, что какое-то действие является предпочтительным для достижения определенной цели) преобладают такие ценности как: чуткость (заботливость), воспитанность, честность, воля, дисциплинированность, образованность. А в составе терминальных - счастливая семейная жизнь, здоровье, хорошие друзья, любовь, активная жизнь и интересная работа. Только в самом конце списка - уверенность в себе. Тем не менее, потребность в самоактуализации, способности максимально проявлять себя и реализовывать собственные возможности и способности выявляется при опросе педагогов на тему «Что является составляющими успешной личности?». Здесь основными ответами являлись: творчество, воля, собственный взгляд на вещи, коммуникабельность, уверенность в себе, целеустремленность.

Таким образом, осознание необходимости в формировании самоактуализации в педагогическом коллективе на сознательном уровне присутствует в полном объеме, однако на уровне внутреннего принятия и транслирования

посредством собственных действий и внутренних убеждений через эти действия пока не обнаружено. А это значит, что и дети не получают возможности проходить процесс обучения развитию самоактуализации. Для оптимизации сложившейся ситуации наиболее эффективными могут быть следующие шаги:

1. Внимательное изучение педагогами профессионального Стандарта и требований к современному педагогу для актуализации необходимых сознательных поведенческих изменений и в целом – мотивации деятельности. Постановка содержательных и адекватных по сложности педагогических профессиональных задач, способствующих витальному целеполаганию.

2. Развитие автономности и аутосимпатии, как необходимых структурных компонентов самоактуализирующейся личности. Рефлексивное самоопределение к ежедневной творческой деятельности в процессе профессионального самосовершенствования.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299, (2) с. - ISBN 5-244-00380-1.
2. Горычева С.Н., Дмитрук Н.Г. Самореализация личности учащихся в процессе учебной деятельности // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2005. – № 31. – С. 36-39.
3. Диагностика здоровья. Психологический практикум \ под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2007. – 950 с.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя. - М., 1993. - С. 9.
5. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550) WWW.consultant.ru
6. Шиянова Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении. - М. - Академия, 1999.

Сведения об авторе:

Колпакова Анна Николаевна (г. Великий Новгород, Россия), кандидат психологических наук, доцент, заместитель декана факультета педагогического образования, искусств и технологий Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, докторант кафедры профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Я. Мудрого, e-mail: a_n_kolpakova@mail.ru

Data about the author:

A. Kolpakova (Veliky Novgorod, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor, Vice Dean of Faculty of Pedagogical Education, Art and Technologies of Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, associate professor of Department of Professional Pedagogical Education and Social Management of Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, e-mail: a_n_kolpakova@mail.ru

3. Понимание важности личных достижений для субъекта деятельности. Внутрличностное уважение и интерес к профессионально-творческой деятельности (своей и коллег). Понимание значимости «вершинных переживаний» в основной деятельности.

4. Развитие стрессоустойчивости как профилактики «профессионального выгорания» и эмоционального истощения. Развитие в школе системы психологического сопровождения, включающего в себя оказание психологической помощи и поддержки педагогам.

5. Создание на базе школы опытно-экспериментальной площадки для разработки системы оценки развития личности учащегося с условием активного участия в ней педагогического состава школы.

6. Работа с педагогическим составом, посредством курсов повышения квалификации, направленных на развитие самоактуализации.

References:

1. Abul'hanova-Slavskaja K.A. Strategija zhizni. – M.: Mysl', 1991. – 299, (2) s. - ISBN 5-244-00380-1.
2. Gorycheva S.N., Dmitruk N.G. Samorealizacija lichnosti uchashihhsja v processe uchebnoj dejatel'nosti // Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. Jaroslava Mudrogo. – 2005. – № 31. – S. 36-39.
3. Diagnostika zdorov'ja. Psihologicheskij praktikum \ pod red. G.S. Nikiforova. – SPb.: Rech', 2007. – 950 s.
4. Markova A.K. Psihologija truda uchitel'ja. - M., 1993. - S. 9.
5. Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 № 544n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovanija) (vosпитатель, uchitel')» (zaregistririvano v Minjuste Rossii 06.12.2013 № 30550) WWW.consultant.ru
6. Shijanovа E.N., Kotovа I.B. Razvitie lichnosti v obuchenii. - M. - Akademija, 1999.

УДК 378.046.4

ЦЕННОСТИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

А.А. Ширан

Аннотация. Общий кризис традиционной системы образования привел к бесспорной необходимости изучения инновационных аспектов преподавательской деятельности, в том числе и в сфере военного образования. В статье обосновывается и формулируется авторское определение понятия «ценности инновационной деятельности военного преподавателя». Представлен его структурно-содержательный конструкт в единстве ведущих компонентов – ценностей-мотиваторов, ценностей-ресурсов и ценностей-регуляторов. Дано их содержательное описание, выявлены показатели.

Ключевые слова: ценности инновационной деятельности военного преподавателя, ценности-мотиваторы, ценности-ресурсы и ценности-регуляторы.

MILITARY EDUCATOR'S VALUES OF INNOVATIVE ACTIVITY: STRUCTURAL AND SUBSTANTIAL CHARACTERISTICS

A. Shiran

Abstract. The general crisis of the traditional system of education has led to undisputed need to explore innovative aspects of teaching activity, including in the sphere of military education. Authors' definition of the concept of "value of innovative activity military teacher" are substantiated and formulated in the article. Its structural and meaningful construct unity of leading component: values-motivators, values-resources and values-regulators are presented. Descriptions of the content are given, indicators are identified.

Keywords: military educator's values of innovative activity, values-motivators, values-resources, values-regulators.

В рамках теории и практики педагогической науки ценности инновационной деятельности следует рассматривать как системное образование? и не как сумму частей, а нечто большее, что создается за счет определенной функциональной связи всех элементов изучаемой структуры [1].

Исходя из цели и задач нашего исследования, необходим синтез понятий «ценность» и «инновационная деятельность военного преподавателя» и их изучение как единого термина. Синтетический подход позволяет преодолеть односторонность исследования за счет методологического плюрализма, взаимосвязи различных учений о структуре и средствах познания и обоснования, трактовки ценностей инновационной деятельности военного преподавателя.

Ценности инновационной деятельности мы рассматриваем как совокупность внутренних, эмоционально освоенных ориентиров, раскрывающих значение и смысл основных инвариантных компонентов профессионально-педагогической деятельности военного преподавателя, направляющих и регулирующих процесс освоения и реализации педагогических нововведений в

образовательный процесс профессиональной подготовки будущих офицеров.

Структура ценностной системы инновационной деятельности будет определяться доминированием объектно-предметного содержания направленности личности военного преподавателя как динамической организации его «сущностных сил» (А.С. Прангишвили), в виде ценностей-мотиваторов улучшения его инновационной деятельности. В свою очередь, ценность, имеющая для индивида наибольшую значимость, определяет ведущую направленность личности (М.С. Яницкий).

Эффективность освоения и внедрения инноваций обусловлена так же научно-технологическим обеспечением, то есть известными ресурсами личности военного преподавателя. В логике нашего исследования, необходимо наряду с интенциональными характеристиками выделять в структуре ценностей инновационной деятельности ресурсные основания, поскольку в понимание ресурсов ученые традиционно включают в его понимание такие компоненты, как интеллект, критическое мышление, высокую самооценку, способность контролировать ситуацию (М.С. Каган, Д.А. Леонтьев, В.Н. Марков и др.).

Ресурсы – это ценность, поскольку это действительное, актуальное образование; это – реальные возможности человека, которые могут быть использованы в случае надобности; это средство достижения цели, результата. Например, компетентность как ценность выступает ресурсом военного преподавателя и позволяет успешно внедрять инновации, усовершенствовать образовательный процесс. К ресурсам мы относим: весь потенциал личности преподавателя (интеллектуальный, эмоциональный, коммуникативный, творческий, энергетический и др.); его компетентностные характеристики, качественные и количественные показатели которых подлежат целенаправленному изменению.

Находясь на пересечении мировоззренческой и мотивационно-потребностной структур сознания, ценности являются мощным регулятором поведения и деятельности личности. При этом система регуляции инновационной деятельности обладает собственными конкретными ценностями-регуляторами. О ценностях как регуляторах деятельности имеется немало количество научных исследований [2].

Ценности согласно М.С. Кагану выполняют не только рефлексивно-эмоциональную, но и регуляторную функцию. То есть в ценностях инновационной деятельности правомерно изучать регуляторный аспект данного явления, который служит согласованию, гармоничному сочетанию всех ценностных оснований поступков и отношений военного преподавателя к себе и окружающему миру [6]. Ценности инновационной деятельности способны непосредственно/опосредованно «воздействовать» (контролировать, корректировать) на саму личность и через нее на деятельность, общение, труд, приводя к искомому результату.

Мы считаем, что ценностный аспект включен в регуляцию и определяет в значительной степени способы профессионального поведения военного преподавателя - способы активности; действия по удовлетворению ведущих потребностей; способы самовыражения и самореализации в профессии; способы проявления профессиональной компетентности. Подтверждение этому мы находим в концепциях саморегуляции деятельности и поведения (Л.Г. Дикая, В.А. Иванников, В.И.

Моросанова, А.К. Осницкий и др.). В рамках данных концепций с различной степенью принятия отражена идея участия в регуляции личностью собственного поведения, деятельности всех ее уровней – психофизиологического и ценностно-мотивационного [9].

Изучение состава и структуры ценностей инновационной деятельности опиралось на анализ имеющихся исследований ценностей, в которых они представляются в виде самых различных понятийных конструктов: как направленность сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн); как нравственные позиции и мотивы поведения личности (Л.И. Божович); как система отношений личности к самой себе, окружающим, обществу (В.Н. Мясищев); как терминальные и инструментальные ресурсы, возможности личности (М. Рокич); как регулирующий фактор индивидуальной жизнедеятельности (В.А. Ядов) и т.п. [цит. по 2].

Такая активная обращенность к проблеме ценностей в образовании, многообразие их трактовок обуславливают необходимость поиска их классификации. В научной литературе приводятся многочисленные классификации и типологии ценностей, которые зачастую трудно сопоставимы друг с другом. Преимущественно они выделены в результате теоретического анализа с использованием качественного метода и по своей природе определяются концептуальными представлениями того или иного исследователя. Принципиально в процессе типологизации исследователи предпринимают попытку упорядочить, описать систему ценностей; выявить их сходства и различия; обнаружить способы их идентификации.

В контексте нашего исследования особую значимость приобретают ценности педагогической деятельности (И.Ф. Исаев, А.В. Кирьякова, Е.Н. Шиянов и др.) [5, 8]. В научной литературе довольно широко используется термин «педагогические ценности», под которыми мы понимаем нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, служащая опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога.

В настоящем исследовании мы выделяем типологию ценностей инновационной

деятельности военного преподавателя, в основание которой положены значимые для ее реализации мотивы, ресурсы, регуляторы в виде общепризнанных структурных компонентов деятельности и сфер личности. То есть классифицируем ценности в соответствии с видом и содержательными характеристиками инновационной деятельности, в которой за основу принимается личность как сфера педагогической профессии и как фундаментальная социокультурная ценность.

Таким образом, ценности инновационной деятельности как сложное педагогическое явление, могут быть описаны в единстве взаимодействия трех ведущих подсистем: подсистемы направленности ценностей; подсистемы ресурсов ценностей и подсистемы регуляции ценностей инновационной деятельности.

На основе теоретического анализа различных подходов к классификации ценностей (И.Ф. Исаев, Б.Т. Лихачев, М. Рокич, В.А. Слостенин, Г.И. Чижаква, Е.Н. Шиянов и др.), обобщения опыта собственной профессионально-педагогической деятельности, проведенных эмпирических исследований в настоящем определены в самом общем виде 3 группы ценностей, которые придают значимость и смысл направленности и регуляции процесса освоения и внедрения педагогических новшеств в профессионально-образовательный процесс военного вуза.

1. Ценности-мотиваторы в структуре ценностей инновационной деятельности военного преподавателя раскрывают значение и смысл мотивов инновационной деятельности; отражают внутренний побудитель, придающий инновационной

деятельности личностный смысл и определяющий ее направленность и цели; помогают осознать, объяснить и оценить ее значимость для преподавателя как субъекта инновационной деятельности. Проявляются в следующих показателях: убежденности в социальной значимости инноваций, в мотивации достижения успеха и стремлении к самореализации.

2. Ценности-ресурсы раскрывают значение и смысл теории и практики педагогической инноватики, а также способов и средств ее организации и реализации. Обеспечивают содержательно-технологический и отношенческий план инновационной деятельности. Их показатели проявляются: в виде знаний о сущности инновационного педагогического процесса; во владении преподавателем инновационными технологиями образования и взаимодействия; в способности к сотрудничеству.

3. Ценности-регуляторы в структуре ценностей инновационной деятельности раскрывают личностные, профессиональные, субъектные, коммуникативные, творческие и другие качества преподавателя. Характеризуют их как внутренние условия, необходимые для успешной реализации инновационной деятельности. Ценности-регуляторы проявляются в следующих показателях: в творческой активности; способности к самоорганизации; социальной зрелости.

Очевидно, что ценности инновационной деятельности военного преподавателя не могут формироваться случайно, стихийно и требуют целенаправленного, специально организованного процесса в условиях внутривузовского повышения квалификации.

Литература:

1. Абдалина Л.В. Особенности инновационной направленности личности преподавателя / Л.В. Абдалина // Современные концепции научных исследований, «ЕНО». – Москва. - № 2. – 2015. – С. 225-226.
2. Асташова Н.А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. – М., 2000. – 272 с.
3. Желтобрюх С.П. Профессионально-педагогическая подготовка преподавателей военно-учебного заведения, <http://www.km.ru/referats/82959D83A9804E33A3086AF1BA3D5A18>
4. Идея системности в современной психологии / под ред. В.А. Барабанщикова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 496 с.

5. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф. Исаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
6. Каган М.С. Философская теория ценностей. - СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
7. Кочергин В.Б. Развитие педагогической культуры военного преподавателя в условиях внутривузовского повышения квалификации: дисс. ...канд.пед.наук. – Воронеж, 2010. – 259 с.
8. Петровская М.В. Аксиологические аспекты психологической культуры преподавателей военных вузов / М.В. Петровская // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11–3. – С. 648-651.

9. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – М.: «Институт психологии РАН», 2007. – 624 с.

10. Слостенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М., 1997. – 224 с.

References:

1. Abdalina L.V. Osobennosti innovacionnoj napravlenosti lichnosti prepodavatelja / L.V. Abdalina // *Sovremennye koncepcii nauchnyh issledovanij*, «ENO». – Moskva. - № 2. – 2015. – S. 225-226.

2. Astashova N.A. Uchitel': problema vybora i formirovanie cennostej. – М., 2000. – 272 с.

3. Zheltobrjuh S.P. Professional'no-pedagogicheskaja podgotovka prepodavatelej voenno-uchebnogo zavedenija, <http://www.km.ru/referats/82959D83A9804E33A3086AF1BA3D5A18>

4. Ideja sistemnosti v sovremennoj psihologii / pod red. V.A. Barabanshhikova. – М.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2005. – 496 с.

5. Isaev I.F. Professional'no-pedagogicheskaja kul'tura prepodavatelja : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / I.F. Isaev. – М.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2002. – 208 s.

6. Kagan M.S. Filosofskaja teorija cennostej. - SPb.: TOO TK «Petropolis», 1997. – 205 s.

7. Kochergin V.B. Razvitie pedagogicheskoi kul'tury voennogo prepodavatelja v uslovijah vnutrivuzovskogo povyshenija kvalifikacii: diss. ... kand.ped.nauk. – Voronezh, 2010. – 259 s.

8. Petrovskaja M.V. Aksiologicheskie aspekty psihologicheskoi kul'tury prepodavatelej voennykh vuzov / M.V. Petrovskaja // *Fundamental'nye issledovanija*. – 2014. – № 11–3. – S. 648-651.

9. Psihologija adaptacii i social'naja sreda: sovremennye podhody, problemy, perspektivy / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – М.: «Institut psihologii RAN», 2007. – 624 с.

10. Slostenin V.A. Pedagogika: innovacionnaja dejatel'nost' / V.A. Slostenin, L.S. Podymova. – М., 1997. – 224 с.

Сведения об авторе:

Ширан Александр Анатольевич (г. Воронеж, Россия), заместитель начальника факультета обеспечения боевых действий авиации Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», e-mail: mariana_g@mail.ru

Data about the author:

A. Shiran (Voronezh, Russia), deputy head of Faculty of Combat Support of Aircraft of Air Force Military Educational and Scientific Center “Air Force Academy named after professor N. Zhukovsky and Yu. Gagarin”, e-mail:mariana_g@mail



УДК 378.046.4

ПРОЕКТИРОВОЧНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ОФИЦЕРА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

В.В. Овод

Аннотация. В статье на основе анализа актуальной научной литературы, обобщения собственного опыта работы формулируется авторское определение проектировочной компетенции офицера-преподавателя. Проектировочная компетенция офицера-преподавателя рассматривается как сложное структурное образование, в содержание которой входят знание содержания компетенции; готовность к проявлению компетенции; отношение к содержанию компетенции и объекту приложения; опыт проявления компетенции в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях. Выявлены и содержательно описаны основные группы умений проектировочной компетенции офицера-преподавателя военного вуза и уровни их проявления. Обозначены направления дальнейшего научного поиска.

Ключевые слова: проектировочная компетенция офицера-преподавателя, методологические подходы к исследованию проектировочной компетенции, структурно-содержательные характеристики проектировочной компетенции, уровни проявления проектировочной компетенции.

THE DESIGN COMPETENCE OF THE OFFICER-TEACHER: STRUCTURAL AND SUBSTANTIAL CHARACTERISTICS

V. Ovod

Abstract. The article based on the analysis of relevant scientific literature, summarizing their own work experience formulated a definition of the design competence of an officer of the teacher. The design competence of an officer of the teacher is seen as a complex structural formation, the content of which includes content knowledge competence; the willingness to exercise competence; the relevant to the content of the competence and the application object; the experience of manifestation of competence in a variety of standard and nonstandard situations. Identified and content describes the main groups of skills and design competence of an officer of the military high school teacher and the levels of their manifestation. Outlines directions for future research.

Keywords: design competence officer teacher, methodological approaches to the study of the design competences, the structural characteristics of design competence, levels of existence of design competence.

Совершенствование качества профессионально-педагогической подготовки офицера-преподавателя акцентирует внимание на рассмотрение обучения военнослужащих как специального процесса (обеспечение высокой постоянной боевой готовности офицеров), как сложного социального и педагогического процесса, успешная реализация основных функций которого (обучающая, воспитательная, развивающая, научно-исследовательская) в значительной степени обусловлена способностью преподавателя проектировать оптимальный выбор идеальных и реальных целей и разрабатывать программы их достижения с гарантированным эффектом (Т.М. Давыденко, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, Г.М. Шибанова и др.) [10].

Острота проблемы проектирования собственной профессионально-педагогической деятельности, учебно-профессиональной деятельности курсантов, обучения их проектированию будущей профессиональной

деятельности заключается в том, что многие преподаватели военно-учебных заведений вышли из числа офицеров, имеющих военное образование, но не имеющих опыта педагогического образования и опыта педагогической деятельности (А.В. Барабанщиков, А.К. Быков, В.П. Врачинский, С.П. Желтобрюх, В.Б. Кочергин, М.В. Петровская, С.Ф.Сердюк и др.) [2, 5, 8, 9].

Проблема исследования проектировочной компетенции офицера-преподавателя осложняется тем, что, с одной стороны, понятие «компетенция» имеет множественную интерпретацию в научной литературе и единый подход к ее определению все еще не сформирован (В.И. Байденко, В.Г. Зазыкин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, С.Е. Шишов и др.), с другой, отсутствием должной интерпретации феномена «проектировочная компетенция преподавателя», включая офицера-преподавателя военного вуза, несмотря на то, что термин уже активно используется в педагогической, психологической и

акмеологической литературе, в авторитетных справочных источниках [6].

Мы разделяем научную позицию большинства авторов и рассматриваем профессиональную компетентность офицера-преподавателя как системное понятие, а проектировочную компетенцию – как ее важную профессионально обусловленную составляющую [1]. При этом мы руководствуемся определением компетенции в Глоссарии терминов ЕФО как способности специалиста делать что-либо хорошо или эффективно; как способности выполнять особые трудовые функции. Проектировочная компетенция офицера-преподавателя, как любая компетенция, рассмотрена нами как сложное структурное образование, в содержание которой входят такие компоненты, как: а) знание содержания компетенции; б) готовность к проявлению компетенции; в) отношение к содержанию компетенции и объекту приложения; г) опыт проявления компетенции в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях [6].

Проектирование процесса обучения военнослужащих – целенаправленная деятельность по моделированию представлений о будущей деятельности, ее конечном результате и последствиях (З.А. Гаджимагомедова); это также умение офицера-преподавателя предвосхищать, предвидеть возможные последствия решения педагогических задач (Н.В. Кузьмина); способность «промысливать» то, что должно быть (И.А. Колесникова); индивидуальная творческая деятельность по созданию педагогических технологий (Н.Н. Суртаева); интеллектуальное, ценностное, информационное предопределение условий, способных направлять развитие преобразуемых объектов (В.Е. Радионов) [4, 7].

В настоящем исследовании проектировочную компетенцию мы рассматриваем как уровень владения офицером-преподавателем знаниями, умениями, навыками прогнозирования параметров эффективности военно-образовательного процесса, моделирования условий и планирования системы его содержательно-технологического обеспечения.

Основанием формирования более целостного представления о сущности проектировочной компетенции офицера-преподавателя, ее компонентах, показателях и уровнях, а также о закономерностях ее

развития послужили систематизированные в тему исследования методологические подходы: системный, деятельностный, компетентностный, акмеологический.

Основываясь на ведущих идеях системного подхода (В.А. Барабанщиков, В.П. Беспалько, Л.Ф. Ломов и другие), проектировочная компетенция офицера-преподавателя рассмотрена как системное многофункциональное образование, интегрирующее совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, представляющих собой единое целое, имеющее многоуровневую организацию, находящуюся в динамике, развитии и детерминированную различного рода факторами и условиями и, в первую очередь, активностью самого преподавателя. С позиций деятельностного подхода учебно-профессиональная деятельность офицера-преподавателя рассмотрена нами как основа, средство и решающее условие изменения, развития и преобразования его личности – его ценностей, компетенций, качеств и др. (А.Н. Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, В.Д. Шадриков и др.).

Основные идеи компетентностного подхода указали, что проектировочная компетенция, включает когнитивную, операционально-технологическую, поведенческую составляющие (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.И. Байденко и др.). Акмеологический подход позволяет ориентировать изучаемый процесс на приоритет прогрессивного личностно-профессионального развития и достижений преподавателя; на выявление и учет факторов и условий его успешности; на рассмотрение потенциала личности преподавателя как системы постоянно пополняемых и возобновляемых ресурсов (А.А. Бодалев, А.А.Деркач, Н.А. Коваль, Н.В. Кузьмина, Е.В. Селезнева и др.).

Общим основанием для исследования структурно-содержательных, функциональных характеристик проектировочной компетенции офицера-преподавателя военного вуза послужили работы, которые вносят весомый вклад в разработку теории педагогического проектирования, в определение его сущности, особенностей, критериев эффективности (В.П. Беспалько, В.И.Генецинский, Е.С. Заир-Бек, И.И. Ильясов, И.А. Колесникова, Н.В.Кузьмина, В.М. Монахов, В.А. Слостенин, Л.А. Филимонюк и др.).

Особо значимыми явились направления, связанные с изучением проектирования

педагогического процесса (В.П. Беспалько, В.И. Генецинский, Е.С. Заир-Бек, И.А. Колесникова, Н.В. Матяш и др.); посвященные вопросам проектирования учебного предмета (И.И. Ильясов, З.А. Гаджимагомедова, Н.В.Матяш и др.); затрагивающие проблемы подготовки педагогов к проектной деятельности (А.А. Баранов, И.А. Колесникова, В.М. Монахов и др.).

Вопросы, касающиеся процесса формирования и совершенствования как педагогической, так и конкретно проектировочной компетенции офицера-преподавателя военного вуза, в имеющихся исследованиях не ставятся.

Результаты анализа теоретических исследований позволяют утверждать, что проектировочная компетенция не является естественным новообразованием, которое возникает само по себе и успешно формируется в процессе выполнения проектировочной деятельности, как метадеятельности, в динамике – «от проектировочной деятельности к проектировочной компетенции» (Н.И. Вьюнова) [3].

На основе вышеизложенного с учетом анализа актуальной педагогической, психологической литературы и результатов эмпирических исследований нами выделены три основные группы умений проектировочной компетенции офицера-преподавателя военного вуза: проективно-аналитические, проективно-моделирующие и проективно-организационные.

Специфика выявленных умений такова, что в каждом умении выделяется действие, обладающее особым потенциалом в отношении функционирования и развития всей системы проектировочной компетенции офицера-преподавателя. Соответственно владение им данными действиями выступает ведущей характеристикой уровня развития его проектировочной компетенции.

Литература:

1. Абдалиева Л.В. Профессионализм педагога: психолого-акмеологическая модель развития в системе повышения квалификации: учебное пособие. – Воронеж: ЦНТИ, 2010. – 208 с.
2. Барбанщиков А.В. Основы военной психологии и педагогики: учебное пособие для студ. пед. институтов / А.В. Барбанщиков и др. – М., 1988. – 271 с.
3. Вьюнова Н.И. От проектировочной деятельности – к проектировочной компетентности преподавателя вуза / Н.И. Вьюнова //

К конкретным умениям проектировочной компетенции мы относим:

- проективно-аналитические умения интегрируют: умение диагностично ставить цели, переводить их и содержание обучения в конкретные педагогические задачи; умение определять тип занятия в соответствии с его целями; умение анализировать и отбирать содержание учебного материала;

- проективно-моделирующие умения проявляются в: умении моделировать и выбирать целесообразные виды деятельности субъектов образовательного процесса (обучения, воспитания, развития); умении проектировать и разрабатывать содержание занятия с учетом войскового опыта, логичную структуру содержания учебного материала; умении моделировать и определять основные условия достижения целей;

- проективно-организационные умения включают: умение проектировать и организовывать оптимальное сочетание содержания, форм, методов и средств обучения; умение организовывать систему контроля обучения; умение проектировать и организовывать сотрудничество всех субъектов военно-образовательного процесса.

На основе систематизации и обобщения количественных и качественных проявлений показателей проективных умений были выделены группы преподавателей с различными уровнями их сформированности, что позволило обозначить следующие уровни реализации проектировочной компетенции:

- профессионально-адаптивный;
- профессионально-репродуктивный;
- профессионально-технологический;
- профессионально-творческий.

Дальнейший научный поиск будет направлен на построение и апробацию педагогической модели формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя в условиях внутривузовского повышения квалификации.

Преподаватель высшей школы: от проектировочной деятельности – к проектировочной компетентности. – Воронеж, 2014. – С. 3-7.

4. Гаджимагомедова З.А. Формирование проектных умений будущего учителя: дисс. ... канд.пед.наук. – Махачкала, 2005. – 191 с.

5. Желтобрюх С.П. Профессионально-педагогическая подготовка преподавателей военно-учебного заведения, <http://www.km.ru/referats/82959D83A9804E33A3086AF1BA3D5A18>

6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании: авторская версия / И.А.Зимняя. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

7. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб.пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская //Под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2005. – 288 с.

8. Кочергин В.Б. Развитие педагогической культуры военного преподавателя в условиях внутривузовского повышения квалификации: дисс. ... канд.пед.наук. – Воронеж, 2010. – 259 с.

9. Петровская М.В. Профессионализм преподавателя военного вуза как междисциплинарный феномен/ М.В. Петровская, Ю.Ф. Семоненко, В.В. Овод // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2013. – Т. 9. – № 3.2. – С. 103-108.

10. Шамова Т.И. и др. Управление образовательными системами: учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова // Под ред. Т.И. Шамоной. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 384 с.

References:

1. Abdalina L.V. Professionalizm pedagoga: psihologo-akmeologicheskaja model' razvitija v sisteme povyshenija kvalifikacii: uchebnoe posobie. – Voronezh: CNTI, 2010. – 208 s.

2. Varabanshnikov A.V. Osnovy voennoj psihologii i pedagogiki: uchebnoe posobie dlja stud. ped. institutov / A.V. Varabanshnikov i dr. – М., 1988. – 271 s.

3. V'junova N.I. Ot proektirovochnoj dejatel'nosti – k proektirovochnoj kompetentnosti prepodavatelja vuza / N.I. V'junova // Prepodavatel' vysšej shkoly: ot proektirovochnoj dejatel'nosti – k proektirovochnoj kompetentnosti. – Voronezh, 2014. – S. 3-7.

4. Gadzhimagomedova Z.A. Formirovanie proektnyh umenij budushhego uchitelja: diss. ... kand.ped.nauk. – Mahachkala, 2005. – 191 s.

5. Zheltobrjuh S.P. Professional'no-pedagogicheskaja podgotovka prepodavatelej voenno-uchebnogo zavedenija, <http://www.km.ru/referats/82959D83A9804E33A3086AF1BA3D5A18>

6. Zimnjaja I.A. Kljuchevyje kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii: avtorskaja versija / I.A. Zimnjaja. – М.: Issled. centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. – 40 s.

7. Kolesnikova I.A. Pedagogicheskoe proektirovanie : ucheb. posobie dlja vyssh. ucheb. zavedenij / I.A. Kolesnikova, M.P. Gorchakova-Sibirskaja // Pod red. I.A. Kolesnikovoj. – М.: Akademija, 2005. – 288 s.

8. Kochergin V.B. Razvitie pedagogicheskoi kul'tury voennogo prepodavatelja v uslovijah vnutrivuzovskogo povyshenija kvalifikacii: diss. ... kand.ped.nauk. – Voronezh, 2010. – 259 s.

9. Petrovskaja M.V. Professionalizm prepodavatelja voennogo vuza kak mezhdisciplinarnyj fenomen / M.V. Petrovskaja, Ju.F. Semonenko, V.V. Ovod // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. – 2013. – Т. 9. – № 3.2. – S. 103-108.

10. Shamova T.I. i dr. Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami : ucheb.posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / T.I. Shamova, T.M. Davydenko, G.N. Shibanova // Pod red. T.I. Shamovoj. – М.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2002. – 384 s.

Сведения об авторе:

Овод Владимир Васильевич (г. Воронеж, Россия), начальник кафедры организации боевого применения авиационных средств поражения Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», e-mail: mariana_g@mail.ru

Data about the author:

V. Ovod (Voronezh, Russia), head of Department of Organization of Combat Use of Air Weapons of Air Force Military Educational and Scientific Center “Air Force Academy named after professor N. Zhukovsky and Y. Gagarin”, e-mail: mariana_g@mail.ru



УДК 378

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ КАЗАХСТАНА ПО ПРОГРАММАМ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ФАО НЦПК «ОРЛЕУ» РИПК СО

Г.Т. Балакаева, А.Ш. Токмагамбетов, С.Ж. Зейнолла

Аннотация. Актуальность данной статьи обуславливается тем, что система повышения квалификации преподавателей вузов является важной частью процесса модернизации образовательной системы Республики Казахстан. Авторами рассматриваются вопросы организации и проведения оценочных мероприятий в области качества посткурсовой деятельности ППС, прошедших обучение по программам РИПК СО РК. Статья направлена на исследование вопросов построения объективной системы оценивания качества образовательных программ, и в статье приводятся результаты о качественном изменении в профессиональной деятельности преподавателей, прошедших курсы ПК в филиале АО НЦПК «Орлеу» Республиканский институт повышения квалификации руководящих и научно-педагогических работников системы образования РК (РИПКСО). Статья предназначена для исследователей, преподавателей, работников системы повышения квалификации.

Ключевые слова: система образования, повышение квалификации, мониторинг, инновационные технологии, анонимное анкетирование, методы обучения, статистический анализ.

RESULTS OF TRAINING THE TEACHERS OF KAZAKHSTAN'S HIGHER VOCATIONAL INSTITUTIONS VIA PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAMS OF NATIONAL CENTER FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT "ORLEU"

G. Balakaeva, A. Tokmagambetov, S. Zeinolla

Abstract. The relevance of this article is caused by the fact that the system of teacher training colleges is an important part of the process of modernization of the educational system of the Republic of Kazakhstan. The author examines the questions of the organization and conduct of evaluation activities in the field of quality of activity of faculty trained in the program RIDSES. The article aims to study the problems of constructing the system of objective evaluation of the quality of educational programs and the article presents the results of a qualitative change in the professional activity of teachers have passed the courses JCS "NCPD 'Orleu" RIDSES National Institute for Management and the academic staff of the education system of Kazakhstan (RIDSES). This article is intended for researchers, teachers, staff retraining system.

Keywords: education system, professional development, monitoring, innovative technologies, anonymous questioning, training methods, statistical analysis.

Республиканский институт повышения квалификации руководящих и научно-педагогических работников системы образования Республики Казахстан (РИПК СО) – ФАО «Орлеу» с октября 2012 г. реализует Программу повышения квалификации преподавателей педагогических специальностей вузов, инициированную МОН РК. За этот период повысили квалификацию свыше 3000 преподавателей 36 вузов. Цель Программы - внедрение инновационных методов и технологий преподавания в практику работы вузовских педагогов, их профессиональный рост и усиление конкурентоспособности, привлекательности педагогических специальностей для молодежи, и таким образом, качественное обновление академической среды.

Обучение комбинированное по принципу blended learning [1]: первые две недели слушатели

учатся в режиме on-line в системе дистанционного обучения РИПК СО и затем на очных тренингах.

Курс повышения квалификации включает в себя следующие учебные модули по направлениям:

1. Современные подходы в системе непрерывного образования;
2. Технологии саморазвития, самосовершенствования, самореализации;
3. Системы оценивания результатов образования;
4. Современные цифровые технологии в преподавании и обучении.

В результате слушатели курсов расширяют свои профессиональные возможности путем получения дополнительных компетенций, необходимых инновационных знаний и умений в образовательной сфере. Ход обучения и

процесс освоения слушателями новой Программы повышения квалификации, а также его результаты изучались РИПК СО социологическими методами исследования [2–4]. Для этого с целью налаживания обратной связи со слушателями и для определения качества обучения и ведения работы над его совершенствованием постоянно проводится социологический опрос среди слушателей курсов. Задачи исследования:

1. Предоставление оперативной, регулярной социологической информации и выработка рекомендаций для повышения эффективности содержания образовательного процесса.

2. Создание системы социологического сопровождения проводимой в РИПК СО деятельности в области менеджмента качества образовательных услуг преподавателям педагогических специальностей вузов (мониторинг оценки качества образовательных услуг).

3. Изучение мнения обучаемых по различным проблемам учебного процесса.

Итоги исследования показали высокую эффективность программы повышения квалификации преподавателей педагогических специальностей вузов по таким важнейшим показателям качества как:

- соответствие тематики повышения квалификации стратегическим направлениям и целям Госпрограммы развития образования в РК на 2011–2020 гг.;

- направленность программы повышения квалификации на решение насущных задач вузовского обучения в целом и проблем качества подготовки будущих учителей в вузах РК в частности;

- удовлетворенность содержанием и достигнутыми результатами заказчика в лице МОН РК программы повышения квалификации преподавателей педагогических специальностей вузов;

- выявлена высокая степень удовлетворенности слушателей содержанием и процессом обучения.

Полученные результаты исследований анонимного анкетирования слушателей на курсах повышения квалификации (КПК) поставили перед нами новую задачу: выяснить через анкетирование студентов практическую эффективность полученных слушателями знаний в их педагогической практике по месту работы. Основная цель - анализ эффективности проводимых курсов, необходимого для дальнейшего совершенствования Программы повышения квалификации, степени внедрения

результатов обучения слушателей в учебно-методическую деятельность по месту работы, учета количества преподавателей, скорректировавших свою деятельность в части применения инновационных образовательных технологий. Мнение студентов, являющихся заинтересованной стороной в улучшении качества преподавания, имеет существенное и объективное значение в оценке такой сферы деятельности преподавателей вузов, как педагогическая, так как именно они испытывают на себе ее воздействие и являются партнерами педагога в образовательном процессе [5].

Для реализации поставленной задачи РИПК СО было спланировано и проведено в текущем году анонимное анкетирование студентов трех казахстанских университетов: Южно-Казахстанского государственного университета им. М. Ауэзова и Южно-Казахстанского государственного педагогического института, Костанайского педагогического института. Выбраны студенты, обучающиеся у преподавателей с сертификатами РИПК СО. Общее количество опрошенных студентов составляет 700 человек.

За период с октября 2012 г. по 2014 г. включительно в РИПК СО повысили квалификацию 174 преподавателя из ЮКГУ им. Ауэзова (в т.ч. 51 за рубежом в одном из 6 вузов-партнеров из Великобритании, Германии, Испании, Португалии, Японии) и 72 преподавателя из ЮКГПИ (в т.ч. 7 за рубежом). Также 109 преподавателей КГПУ (в т.ч. 59 за рубежом). Специально разработана соответствующая анкета, которая включала в себя 5 суждений, каждое из которых оценивалось по 6 критериям – полностью согласен; скорее согласен, отчасти согласен, отчасти нет; скорее не согласен и затрудняюсь ответить, не могу оценить. Всего студентами ЮКГУ им. Ауэзова было заполнено 2117 анкет на 112 преподавателей (64% от числа повысивших квалификацию на КПК в РИПК СО) и 485 анкет в ЮКГПИ на 49 преподавателей (68%), 700 анкет в КГПУ на 79 преподавателей (72%) (диаграмма 1). Студенты заполняли анкеты на преподавателей, у которых промежутки времени после окончания КПК в РИПК СО составляли от полугода до двух с половиной лет, т.е. после достаточного периода для внедрения новых технологий в свою повседневную деятельность.

В ходе проделанной работы получен значительный (3302 анкеты) (диаграмма 2), фактологически достоверный материал ответов на суждения, приведенные ниже:

Первое суждение анкеты позволяет понять, как часто преподаватели в своей практике используют более эффективные активные методы обучения. Как показывают результаты анкетирования (диаграмма 3) большинство студентов ответили положительно на данный вопрос и отмечают более активное использование сертифицированными преподавателями активных методов обучения.

Обработка и анализ заполненных анкет показали, что (диаграмма 4):

– в учебном процессе преподаватели чаще практикуют использование активных методик обучения в своей работе, чем традиционные способы, широко применяет ИТ-технологии обучения на занятиях, используют новые, более объективные подходы к организации оценивания студентов;



Диаграмма 1. - Количество преподавателей прошедших обучение в РИПКСО и оцененных в процессе анкетирования студентов



Диаграмма 2.- Количество проанкетированных студентов



Диаграмма 3. - Результаты ответов по первому суждению анкеты

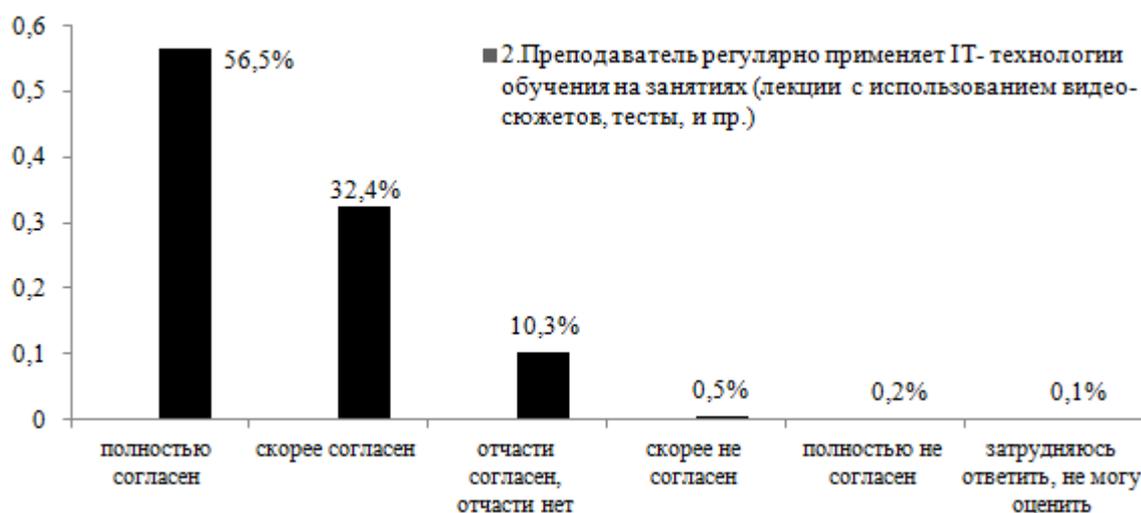


Диаграмма 4. - Результаты ответов по второму суждению анкеты

– наиболее успешно и на высоком уровне в работе преподавателей, прошедших повышение квалификации, используются методики организации СРС по сравнению с другими преподавателями и созданы условия для саморазвития, самосовершенствования студентов.

Оценивание занимает очень важное место в процессе обучения, т.к. именно хорошо разработанная система оценивания позволяет мотивировать студентов для получения более высоких результатов в обучении. Объективное оценивание результатов – это своеобразный индикатор, который также позволяет преподавателю оценивать и динамику показателей качества образовательного процесса. Как видно из диаграммы 5, большая часть студентов отмечает наличие положительных и объективных систем оценивания результатов обучения.

Как показывает практика, эффективная организация СРС позволяет студентам выполнять более сложные и объемные проекты и задания, в соответствие с изучаемыми темами дисциплины. Программа повышения квалификации содержит значительные часы, направленные на формирование современных идей и подходов в данной области у преподавателей вузов. Обработка анкет позволила понять, что сертифицированные преподаватели широко используют эффективные подходы для организации СРС (диаграмма 6).

На диаграмме 7 можно изучить мнение студентов по вопросу рекомендации преподавателя другим, как показывают результаты по этому суждению также в основном положительные отзывы.

На основании вышесказанного можно привести следующие показатели:

– самый высокий средний балл по критериям «полностью согласен» и «скорее согласен» – 94,6% у первого суждения, далее следует оценка 5-го суждения (87,3%), затем 3-е суждение (86,3%), с 4-м суждением согласны 85,6%;

– относительно низкий средний балл по критериям «полностью согласен» и «скорее согласен» у 2-го суждения, которое поддерживает 83,6% анкетированных (причина: 4-й модуль «Современные цифровые технологии в преподавании и обучении» традиционно наиболее сложный для освоения слушателями и соответственно и для последующего его внедрения в свою практику);

– критерий «отчасти согласен, отчасти нет» поддерживает от 4,9% респондентов (1-ое суждение) до 15,33% (2-ое суждение – проблема та же – трудности преподавателей с использованием IT-технологий на занятиях со студентами);

– спектр «скорее не согласных» студентов находится в пределах от 0,23% (1-е суждение) до 0,73% (3-е суждение);

– негативное мнение (полностью не согласен с суждением) высказывало от 0,07% до 0,26% респондентов, затрудняющихся ответить и не способных оценить функционально-ролевой аспект деятельности преподавателя – от 0,07% до 1,19%.

Итоги исследования показали высокую эффективность программы повышения квалификации преподавателей педагогических специальностей вузов по таким важнейшим показателям качества как:

– рост количества преподавателей, скорректировавших свою преподавательскую деятельность в части применения

инновационных образовательных технологий;
 – степень внедрения результатов обучения слушателей в учебно-методическую деятельность по месту работы, усиленная тем,

что полученные в РИПК СО знания и умения доводятся и до коллег (не посещавших эти курсы).

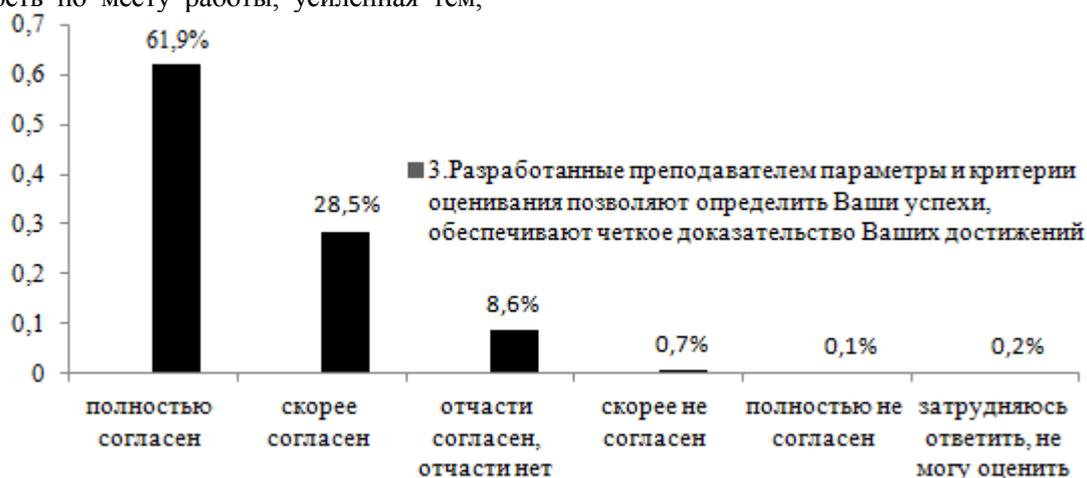


Диаграмма 5. - Результаты ответов по третьему суждению анкеты



Диаграмма 6. - Результаты ответов по четвертому суждению анкеты

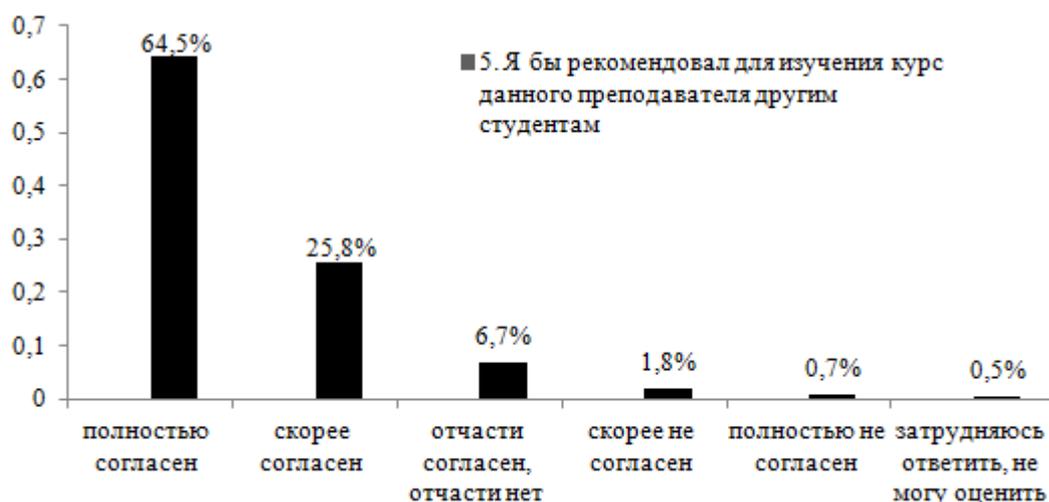


Диаграмма 7. - Результаты ответов по пятому суждению анкеты

По результатам проведенного нами исследования можно сделать следующие выводы:

1. Оценка качества посткурсовой деятельности ППС позволила получить объективную информацию о состоянии профессионального мастерства преподавателей, т.к. использовалось анонимное анкетирование студентов; установить степень соответствия ее содержания и качества учебным материалам, освоенным на курсах повышения квалификации в РИПК СО.

2. Выявлены позитивные качественные изменения в профессиональной деятельности (качества преподавания учебных дисциплин и профессионального мастерства преподавателей), прошедших курсы ПК в филиале АО НЦПК «Өрлеу» РИПКСО».

3. Статистический анализ результатов исследования ответов студентов на вопросы анкеты в 2-х вузах показал, что абсолютное большинство (85%) преподавателей, повысивших квалификацию на курсах в РИПК СО:

- использует в своей педпрактике современные технологии преподавания и

обучения чаще, чем традиционные (почти 85% - 1-й модуль Программы);

- широко применяет IT-технологии на всех видах занятий (почти 84% - 4-й модуль Программы);

- объективно оценивает учебные достижения обучаемых, разрабатывая понятные параметры и критерии оценки (более 86% - 3-й модуль Программы);

- стимулирует самообразование, развитие творческих способностей и личностных качеств у студентов (почти 85% - 2-й модуль Программы).

В заключение следует подчеркнуть, что проведенные исследования «обратной связи» повышения квалификации преподавателей продемонстрировали высокую эффективность новой Программы повышения квалификации преподавателей вузов для повышения качества обучения студентов. Кроме того, особая ценность новой программы заключается в том, что она имеет пролонгированный мультипликативный эффект, так как речь и идет о преподавателях педагогических специальностей, студенты которых являются будущими учителями.

Литература:

1. Tom Vander Ark. Blended Learning: New Solution to an Old Problem. May 19, 2012. <http://gettingsmart.com/2012/05/blended-learning-new-solution-to-an-old-problem/>
2. G.T. Balakaeva, A.Sh. Tokmagambetov, S.I. Ospanov. Professional development of university faculty: the sociological analysis // Strategies for Policy in Science and Education. Bulgarian Education Journal. Sofia, vol 22. - № 2. - 2014. - 126-137 pp.
3. Балакаева Г.Т., Токмагамбетов А.Ш., Оспанов С.И. Слушатели РИПК СО о новой программе повышения квалификации. Сборник материалов Второго международного Симпозиума «Социология образования», 16-17 мая 2013 г., Алматы. - 2013. - С. 44-48.
4. Балакаева Г.Т., Токмагамбетов А.Ш., Оспанов С.И. Основы преподавания и обучения в будущем // Современное образование. – 2013. - № 2. - С. 30-33.
5. Reduction of the Students' Evaluation of Education Quality Questionnaire. Proceedings of the 2013 Federated Conference on Computer Science and Information Systems pp. 695–701. - 978-1-4673-4471-5/\$25.00- 2013, IEEE

References:

1. Tom Vander Ark. Blended Learning: New Solution to an Old Problem. May 19, 2012. <http://gettingsmart.com/2012/05/blended-learning-new-solution-to-an-old-problem/>
2. G.T. Balakaeva, A.Sh. Tokmagambetov, S.I. Ospanov. Professional development of university faculty: the sociological analysis // Strategies for Policy in Science and Education. Bulgarian Education Journal.Sofia, vol 22. - № 2 - 2014. - 126-137 pp.
3. Balakaeva G.T., Tokmagambetov A.Sh., Ospanov S.I. Slushateli RIPK SO o novoj programme povyshenija kvalifikacii. Sbornik materialov Vtorogo mezhdunarodnogo Simpoziuma «Sociologija obrazovanija», 16-17 maja 2013 g., Almaty. - 2013. - S. 44-48.
4. Balakaeva G.T., Tokmagambetov A.Sh., Ospanov S.I. Osnovy prepodavanija i obuchenija v budushhem // Sovremennoe obrazovanie. – 2013. - № 2. - S. 30-33.
5. Reduction of the Students' Evaluation of Education Quality Questionnaire. Proceedings of the 2013 Federated Conference on Computer Science and Information Systems pp. 695–701. - 978-1-4673-4471-5/\$25.00- 2013, IEEE

Сведения об авторах:

Балакаева Гульнар Тултаевна (г. Алматы, Казахстан), доктор физико-математических наук, профессор, директор ФАО НЦПК «Өрлеу» Республиканского института повышения квалификации руководящих и научно-педагогических работников системы образования РК.

Токмагамбетов Алькен Шугайбекович (г. Алматы, Казахстан), кандидат технических наук, PhD, заведующий кафедрой методики преподавания и обучения в высшей школе, Республиканский институт повышения квалификации руководящих и научно-педагогических работников системы образования РК, e-mail: nekla075@rambler.ru

Зейнолла Сауле Жанатовна (г. Алматы, Казахстан), заведующая кафедрой международных образовательных программ, PhD, Республиканский институт повышения квалификации руководящих и научно-педагогических работников системы образования РК, e-mail: zeinollasaule@gmail.com

Data about the authors:

G. Balakaeva (Almaty, Kazakhstan), doctor of physics and mathematics, professor, Head of National Center for Professional Development “ORLEU”, Republican Institute for Professional Development of Leading and Research-Pedagogical Staff of Education System of the Republic of Kazakhstan.

A. Tokmagambetov (Almaty, Kazakhstan), candidate of engineering sciences, PhD, Head of Department of Teaching Methods and Education in Higher School, Republican Institute for Professional Development of Leading and Research-Pedagogical Staff of Education System of the Republic of Kazakhstan, e-mail: nekla075@rambler.ru

S. Zeinolla (Almaty, Kazakhstan), head of Department of International Educational Programs, PhD, Republican Institute for Professional Development of Leading and Research-Pedagogical Staff of Education System of the Republic of Kazakhstan, e-mail: zeinollasaule@gmail.com



УДК 378

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ

А.Р. Набиева, О.В. Анфилатова, М.А. Назмутдинова, А.Р. Шайдуллина

Аннотация. Комплекс общегосударственных преобразований системы высшего образования РФ обусловили необходимость переосмысления приоритетов гуманитарных дисциплин, их целей в формировании личности студента как гражданина, компетентного специалиста, готового к использованию в своей будущей профессиональной деятельности культурных образцов и норм жизни любого уровня, класса сложности, способного к цивилизованному сотрудничеству с другими людьми и другими культурами. Эти образовательные стратегии выступают вполне достижимыми, поскольку предметное содержание является не только и не столько идеальной формой хранения, накопления, закрепления, трансформации социокультурного и духовного опыта, сколько универсальным способом обеспечения культууроформирующей преемственности мировоззренческих, историко-педагогических, социально-профессиональных и социокультурных ценностей, в котором личностная форма культуры постоянно развивается и создает предметную, а новая предметная - требует обновления личностной.

Ключевые слова: общая культура, гуманитарная образованность, образовательная стратегия, студенты высшей школы.

EDUCATIONAL STRATEGIES OF STUDENTS' COMMON CULTURE FORMING DURING THEIR HUMANITIES TRAINING

A. Nabiyeva, O. Anfilatova, M. Nazmutdinova, A. Shaidullina

Abstract. Higher education system national reforms complex of the Russian Federation result rethinking of humanities priorities, their goals in student's personality creation as a citizen, competent specialist, capable to use in his professional activities all cultural patterns and norms of life at every level, class complexity, capable to civilized cooperation with other people and other cultures. These educational strategies are achievable because the content of disciplines is not only and not the most ideal storage, accumulation, consolidation and transformation system of socio-cultural and spiritual experience but a universal way of culture creating continuity ensuring of philosophical, historical - educational, socio - professional, social, cultural and literary - artistic values, in which the personal form of culture is constantly evolving and creates a subject one, and a new subject one requires the updating of personal one.

Keywords: common culture, humanities education, educational strategy, high school students.

На мировом уровне важнейшим фактором становится глобализация, характеризующаяся усилением взаимозависимости стран и народов, становлением единого экономического, информационного, культурного, образовательного пространства. Специалисты, занимающиеся изучением влияния глобализации на развитие российской культуры [1, 2, 4, 5, 6, 7, 8], установили противоречия в этом процессе и нежелательные последствия для сохранения культурного своеобразия народов. С одной стороны, глобализация объединяет народы в культурной и образовательной деятельности, позволяет преодолевать психологию провинциализма и отчуждения, усиливает процессы взаимообогащения культур и их носителей. С другой стороны, глобализация ведет к нивелированию культурного своеобразия этносов, унификации и стандартизации образа жизни людей. В одних регионах при помощи средств массовой коммуникации, новых

информационных технологий усиленно насаждаются западные культурные ценности, в других – восточные модели мировоззрения и поведения. Стремление определенных сообществ адаптировать людей, населяющих тот или иной регион, к другой системе ценностей и норм поведения вызывает со стороны последних вполне закономерное желание противостоять глобализации в целях сохранения собственной самобытности. Нередко этот процесс выливается в религиозные и этнические конфликты. Современное мировое сообщество переполнено такими событиями, что подчеркивает необходимость решения этих важных проблем на основе глубокого анализа, уважительного и бережного отношения к этнокультурным традициям, ценностям, культуре всех народов без исключения.

На общероссийском уровне сохраняется открытость общества другим культурам и идеологиям, распространение информационных

технологий во всех областях жизнедеятельности, укрепление культурных и международных связей, сотрудничества в сфере обмена студентами и др. Данные процессы сопровождаются вполне ожидаемыми воздействиями на общественное сознание молодежи идей и ценностей, идущих вразрез со сформированными у них представлениями о культуре личности. Все это создает объективные предпосылки для повышения общей культуры студентов высшей школы, формируемой на базе культурных ценностей, традиций и норм многонационального государства, представленных в содержании гуманитарных дисциплин. Расширение компетенции субъектов Российской Федерации в области культуры и образования создает благоприятные условия для развития этнических языков и культур [2]. В ходе реализации этой политики возрастает статус языков титульных этносов. Наряду с национально-русским двуязычием развивается и совершенствуется русско-национальное, интенсивно развиваются художественная литература и искусство народов РФ. В учебных планах высшей школы усилена этнокультурная составляющая за счет введения в содержание образования регионального компонента. В реальной практике вузов эти тенденции проявляются в расширении возможностей студентов в культурной идентификации, опосредованной процессом изучения культурных традиций, обычаев, эпоса, искусства многонациональных народов в содержании гуманитарных дисциплин.

На региональном уровне доминируют межкультурные отношения народов, видоизменившиеся после распада СССР. Результаты исследований, проведенных нами, говорят о том, что студенчество формируется из различных слоев общества, представляет различные этносы, ориентируется на разнообразные культурные ценности. От социальных установок, культурных и нравственных ориентиров будущих специалистов во многом зависят ментальные настроения в обществе, устойчивость культуры межнациональных отношений, гуманитарная направленность культурных контактов на общероссийском и международном уровнях.

Потенциал культуры велик, в культуре аккумулирован человеческий опыт бытия и освоения мира в виде способов восприятия, мышления, переживания и действия, а также в виде знаний, ценностей, способов и критериев оценки, нормативов, целей и смыслов,

хранящих и воспроизводящих опыт духовной и практической деятельности, а образование – ее живой «переводчик» и транслятор [1]. Смысл этих положений заключается в целостности культуры и личности, в соответствии канала образования свойствам культуры. Но в настоящее время все более очевидны признаки кризиса мировой системы образования, глубинные основы которого заключаются в разрушении парадигмы социального воспроизводства и наследования. Эта парадигма в качестве цели образования (культуры) утверждает формирование целостного человека. В ее содержании присутствуют три уровня социализирующих процессов: 1) передача норм взаимодействия с объектом деятельности, ставшим стержнем обучения; 2) трансляция норм коллективного взаимодействия и совместной жизнедеятельности с другими субъектами и членами группы, составляющая основное содержание воспитания; 3) трансляция норм взаимодействия с этносоциальными общностями и культурами, реализуемая образованием. Характерная для этой модели структурно-содержательная полнота образования является одной из причин ее многовековой устойчивости и эффективности. Несформированность какого-то одного уровня делает образование ущербным, не позволяющим считать социализированного таким образом субъекта, культурным или образованным. Поскольку предельный показатель культуры есть культура вообще, то происходит утверждение универсальной, общей культуры как идеала и конечной цели образования [8].

Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что формирование общей культуры студентов в гуманитарной подготовке нередко идентифицируется с гуманитарной образованностью. Но гуманитарная образованность, как ключевая дефиниция культурокомпетентностного подхода, выступает в качестве совокупности гуманитарных компетенций, основывающихся на прочных и осознанных студентами знаний основ наук – гуманитарных, естественно-научных, профессиональных; определенных познаниях в области искусства; интеллектуальных и художественных умениях и навыках; сформированных умениях и навыках культуры умственного труда – умения планировать свою деятельность, осуществлять самоконтроль ее качества, самостоятельно получать и перерабатывать информацию из

различных источников и др. и реализующихся в культууроформирующей деятельности в соответствии с личностной направленностью студента.

Показателями выраженности общей культуры через гуманитарную образованность студентов выступают: наличие сформированных гуманитарных знаний; содержание и развитость духовных потребностей; система ценностных ориентаций и социальных норм, необходимых для деятельности в различных сферах; идеалы, степень включенности студентов в образовательную, культууроформирующую, социокультурную деятельность.

Критериями сформированности показателей общей культуры выступают: знания (философские, политические, исторические, литературно-лингвистические, правовые, художественно-творческие, эстетические, профессионально значимые и др.); потребности (в общении, самореализации, познании, свободе, взаимопонимании, самоуважении, самоопределении, самоорганизации, самопреобразовании, рефлексии, понимании смысла жизни и др.); ценностные ориентации (общемировоззренческие, социокультурные, нравственные, художественно-эстетические, профессиональные и др.), нормы, идеалы, традиции, ценности.

Представленная иерархия показателей и критериев общей культуры студентов высшей школы, отражает систему норм и ценностей, существующих в обществе. Заимствуя лучшие образцы общей культуры общества, высшая школа одновременно обогащает их современным дискурсивным содержанием культуурокомпетентностного подхода к формированию общей культуры студентов – будущих специалистов.

Продуктивность проведенного исследования подтверждается как образовательными стратегиями вузов, так и социально-экономической политикой рынка

Литература:

1. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. – Москва, 2003.
2. Зеер Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. – Екатеринбург, 2000.
3. Каган М.С. Философия культуры. - Санкт Петербург, 1996.
4. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. – Москва, 1990.
5. Лотман Ю.М. Семиосфера. - Санкт Петербург, 2000.

труда: высокая потребность в специалистах, владеющих общекультурными и профессиональными компетенциями, опережающими мировые стандарты. Обновление образовательных стратегий детерминируется установленными закономерностями.

В связи с этим модернизация дидактической структуры гуманитарных дисциплин высшей школы, обогащенная идеями культуурокомпетентностного подхода (методологическими, целевыми, содержательными, процессуально-технологическими и критериальными конструктами культууроформирующих планов, программ, учебных модулей), соответствует поставленным целям. Эти тенденции подтверждаются результатами опытно-экспериментальной работы в образовательной практике высшей школы. Экспертная оценка результатов культууроформирующей деятельности студентов, принимавших участие в исследовании, свидетельствует о том, что реализация культуурокомпетентностного подхода в формировании общей культуры студентов в процессе изучения гуманитарных дисциплин, создает комфортные педагогические условия для культурной идентификации личности: понимание важности общей культуры и гуманитарной образованности для реализации профессиональных планов, карьерного роста, статуса в ближайшем окружении и в обществе (75%); стремление к осознанному и достойному выбору культурных ценностей (68,7%); сформированность национального самосознания и цивилизованного поведения (87%); способность к межкультурной коммуникации как совокупности культууроформирующих компетенций продуктивного взаимодействия с людьми в поликультурном мире (78,5%).

6. Розов Н.С. Философия гуманитарного образования. – Москва, 1993.

7. Садохин А.П. Культурология: теория и история культуры. – Москва, 2007.

8. Щелкунов М.Д. Образование в XXI веке: перед лицом новых вызовов. – Казань, 2010.

References:

1. Zapesockij A.S. Obrazovanie: filosofija, kul'turologija, politika. – Moskva, 2003.
2. Zeer Je.F. Psihologija lichnostno-orientirovannogo professional'nogo obrazovanija. – Ekaterinburg, 2000.

3. Kagan M.S. Filosofija kul'tury. - Sankt Peterburg, 1996.

4. Krylova N.B. Formirovanie kul'tury budushhego specialista. – Moskva, 1990.

5. Lotman Ju.M. Semiosfera. - Sankt Peterburg, 2000.

6. Rozov N.S. Filosofija gumanitarnogo obrazovanija. – Moskva, 1993.

7. Sadohin A.P. Kul'turologija: teorija i istorija kul'tury. – Moskva, 2007.

8. Shhelkunov M.D. Obrazovanie v NHI veke: pered licom novyh vyzovov. – Kazan', 2010.

Сведения об авторах:

Набиева Алсу Рустэмовна (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, доцент кафедры таможенного дела, Казанский кооперативный институт Российского университета кооперации, e-mail:alsunab@mail.ru

Анфилатова Ольга Викторовна (г. Киров, Россия), кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой спортивных дисциплин и методики обучения факультета физической культуры Вятского государственного университета.

Назмутдинова Мунира Ахматзакиевна (г. Елабуга, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный Университет».

Шайдуллина Альбина Рафисовна (г. Альметьевск, Россия), доктор педагогических наук, заведующий кафедрой иностранных языков, ГБОУ ВПО «Альметьевский государственный нефтяной институт».

Data about the authors:

A. Nabiyeva (Kazan, Russia), candidate of historical sciences, assistant professor of Department of Customs Affairs, Kazan Cooperative Institute (Branch) of Russian University of Cooperation, e-mail: alsunab@mail.ru

O. Anfilatova (Kirov, Russia), candidate of pedagogic science, head of the Department of Sports Disciplines and Techniques of Training of the Faculty of Physical Education, Vyatka State University.

M. Nazmutdinova (Yelabuga, Russia), candidate of pedagogic sciences, assistant professor of Department of Foreign Languages, Yelabuga Institute of Kazan (Volga Region) Federal University.

A. Shaidullina (Almetyevsk, Russia), doctor of pedagogic sciences, head of Department of Foreign Languages, Almetyevsk State Oil Institute.



УДК 378.046.4:34:364

СУБЪЕКТНО-СРЕДОВАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ПРОЦЕССА НЕПРЕРЫВНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

И.И. Железкина

Аннотация. В статье отражены особенности профессионально-ориентированного обучения с позиций субъектно-средового взаимодействия. Решение проблемы качества непрерывной подготовки специалистов социальной сферы (на примере уголовно-исполнительной системы) имеет потенциал в условиях межведомственной профессионально-образовательной среды гуманитарного вуза. Автор подчеркивает, что профессионально-образовательная деятельность в процессе субъектно-средовых взаимоотношений обеспечивает возможность решения проблемных учебных и профессиональных ситуаций, развитие субъектных характеристик личности.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, межведомственная профессионально-образовательная среда, субъектно-средовое взаимодействие, субъектность личности.

SUBJECT AND ENVIRONMENT CAUSALITY OF PROCESS OF CONTINUOUS TRAINING OF SOCIAL SPHERE SPECIALISTS IN HUMANITIES UNIVERSITY

I. Zhelezkina

Abstract. The article describes the features of professional-oriented education, from the standpoint of the subject and environment causality. Addressing the quality of continuous training of experts of social sphere (for example, penal system), it is effective in terms of interdepartmental professional-educational liberal arts college environment. Methodologically sound professional and educational activities in the process of subject and environment relationship enables problem solving educational and professional situations, the development of subject personality characteristics.

Keywords: professionally-oriented training, interagency professional educational environment, subject and environment causality, the subjectivity of the individual.

Тенденции развития современного профессионального образования определяют центральное положение личности в процессе подготовки специалистов, которое имеет множество оттенков, дающих представление о путях формирования характеристик личности, способной к качественному освоению и реализации знаний, полученных в процессе образовательной деятельности. В этой связи важным является определение субъектных проявлений личностной динамики, способствующих формированию самодостаточной, активной личности, способной принимать ответственные решения, имеющие научно-прикладную значимость.

Субъектность личности возникает на определенном уровне ее развития, представляя личностные характеристики (мотивационно-смысловая сфера личности и самосознание), которые являются системным стержнем для выстраивания иерархии мотивов деятельности и поведения [2]. Личность рассматривается учеными с позиций «объектного» и «субъектного» подходов. Представители теории «объектного» подхода определяют

деиндивидуализацию субъектности в условиях единой территориально-средовой деятельности, в которой нивелируются особенности и различия человека (Р. Баркер, Ю.Г. Абрамова и др.).

Иное мнение высказывается учеными «субъектного» подхода, которые отмечают динамику субъектности в процессе взаимодействия со средой (Д. Вулвилл, С.К. Нартова-Бочавер и др.). Определение значимости субъектно-средового взаимодействия рассматривается с учетом возрастных периодов развития – с характеристиками пассивности в начале жизненного пути до полной степени активности в период взрослой жизнедеятельности с тенденцией влияния на среду; с учетом степени влияния среды в условиях различных видов деятельности; в условиях системно-средового взаимодействия – от принятия структурно-деятельностных ролей в среде ближайшего окружения (микросреда) до приемлемых позиций в культурно-ценностном пространстве (макросреда).

В зависимости от целевого предназначения среда в образовательном учреждении может

рассматриваться как система с учетом совокупности влияний на формирование личности в условиях социального и пространственно-предметного окружения, для обеспечения высокого академического уровня подготовки специалистов [1, 9, 10]. Образовательная среда выступает общей системой по отношению к внутренней (психологической) среде индивида, для перехода на более высокий уровень взаимодействия и функционирования в обществе [4]; для актуализации в ней навыков и знаний [5]. Следуя логике таких рассуждений, сущность образовательной среды следует рассматривать с учетом особенностей психологической среды как части целостного жизненного пространства человека, способствующего развитию субъектных характеристик личности (потребности, мотивы, цели, идеалы, состояния и др.) в условиях субъектно-средового взаимодействия.

Кроме того, следует учитывать, что жизненное пространство индивида во взаимосвязи всех его частей определяется наличием «пограничных зон» с характерными территориально-временными признаками, внутренними и внешними обстоятельствами. В процессе идентификации с объектом внешним (со средой) отмечается недопустимость полного слияния человека со средой, что подтверждает значимость существования границ [7].

Анализ теоретических исследований показал, что понимание образовательной среды как объекта, в котором раскрывается способность личности к принятию ответственных решений (субъектность), определяется в субъектно-средовом взаимодействии. Такое взаимодействие обеспечивает динамику развития личности и среды на стыке подвижных «пограничных зон» и проявляется в проблемных ситуациях. Пограничными зонами в образовательной среде могут выступать переходные периоды, связанные с процессом обучения, в которых могут возникать противоречия, обусловленные степенью удовлетворенности личностными достижениями. Разрешение противоречий, возникающих в процессе обучения, способствует отчуждению или принятию (самотождественность) образовательной среды личностью.

Рассмотрение субъектно-средовых взаимодействий с учетом пограничных зон жизненного пространства личности имеет отражение в процессе непрерывной профессионально-ориентированной подготовки

специалистов социальной сферы (на примере уголовно-исполнительной системы). В нашем случае особенностью подготовки специалистов социально-правового профиля в условиях гуманитарного вуза является выстраивание процесса обучения в условиях профессионально-образовательной среды, в основе которой находится структурный сектор вуза – межведомственная научно-исследовательская лаборатория профессионально-ориентированного обучения социального факультета Орловского государственного университета и Управления федеральной службы исполнения наказаний России по Орловской области (с 2004 г. по настоящее время, далее – лаборатория).

Ведущим направлением деятельности лаборатории является преобразование работы двух разнонаправленных ведомств (системы образования и уголовно-исполнительной практики) для решения задач, способствующих повышению качества подготовки специалистов, профессионального мастерства практиков и процесса оказания квалифицированной социально-педагогической помощи различным категориям осужденных. Структурно-содержательной особенностью лаборатории является межведомственная профессионально-образовательная среда (далее – межведомственная среда), методологическим основанием которой выступает межпарадигмальная позиция с использованием личностно-ориентированного, компетентностного, деятельностного, системного, квалиметрического подходов.

Межведомственная среда выступает системообразующим фактором процесса непрерывного профессионально-ориентированного обучения, в котором определяются условия активного субъектно-средового взаимодействия. Пограничные зоны, способствующие развитию субъектности, в условиях межведомственной среды проявляются в периоды профессионально-ориентированного самоопределения, профессионально-образовательного саморазвития и профессионального самосовершенствования личности.

Период профессионально-ориентированного самоопределения предшествует началу профессионального обучения. Он рассматривается как пограничная зона, определяющая субъектную позицию личности в ситуации выбора будущей профессии. Субъектно-средовая обусловленность в данный период актуализируется в контексте

использования ресурсов межведомственной среды для формирования способности к принятию самостоятельных решений по выбору профессии в системе следующего субъектно-средового взаимодействия: школа – вуз (довузовская работа на базе факультета и университета). Такое взаимодействие обеспечивается реализацией содержания следующих профессионально-ориентированных направлений деятельности со старшеклассниками с включением в данный процесс студенческой аудитории: дни открытых дверей, подготовка и распространение информационно-методических материалов; консультативная помощь и др.

Период профессионально-образовательного саморазвития рассматривается как этап профессионального обучения в вузе. Пограничные зоны, способствующие развитию субъектности личности, в данный период возникают в условиях активного субъект-субъектного взаимодействия со специалистами-практиками и проявляются в процессе реализации всех компонентов профессионально-ориентированного обучения (учебного, научно-исследовательской и самостоятельной работы и др.). Субъектность участников профессионально-образовательной деятельности в условиях межведомственной среды обеспечивается использованием активных методов и форм работы (теоретико-прикладное содержательное наполнение учебных дисциплин, междисциплинарные практические занятия, мастер-классы в условиях исправительных учреждений и др.).

Период профессионального самосовершенствования рассматривается как пограничная зона в ситуации перехода к реализации практической деятельности в системе вуз – практика. Субъектная составляющая в данный период определяется наличием высокого уровня адаптивных способностей для вхождения в профессию, владением навыков использования полученных теоретических знаний на практике, стремлением к дальнейшему саморазвитию. Комплекс мер, обеспечивающих рациональное вхождение и перспективное субъектное развитие в профессии выпускников вуза, включает участие в различного рода профессионально-образовательной деятельности в условиях межведомственной среды (конкурсах профессионального мастерства, научно-практических семинарах, круглых столах, совместных разработках инновационных методов работы и др.); повышение

профессионального уровня в условиях образовательных учреждений профильного дополнительного профессионального образования и курсов повышения квалификации.

Пограничные зоны способствуют динамике развития личности и проявляются в ответных действиях, реакциях на возникающие изменения [3], в рамках определенных ограниченных во времени психологических ситуаций, которыми могут выступать субъектно-средовые взаимоотношения [8]. Существует мнение, что наиболее важными для понимания субъектно-средовых взаимодействий являются разные варианты включенности в среду [6].

По данным наших исследований в процессе подготовки специалистов социальной сферы (на примере уголовно-исполнительной системы) могут возникать противоречия, связанные со степенью включенности студента в межведомственную среду, обусловленные личностными и учебными достижениями. Степень включенности определяется уровнем принятия среды студентом в процессе профессионально-ориентированного обучения и характеризуется следующими критериальными показателями: позицией личности в различных видах профессионально-образовательной деятельности; показателями учебных достижений; уровнем сформированности профессионально-личностных характеристик (компетенций, профессионально-значимых качеств).

Выделенные показатели рассматривались в процессе реализации учебных дисциплин с практическим наполнением («Психолого-педагогический практикум», «Технология работы социального педагога в учреждениях реабилитации», «Технология социальной работы в различных сферах жизнедеятельности» и др.), активных форм и методов профессионально-образовательной деятельности (мастер-классах, олимпиадном движении, конкурсах профессионального мастерства и др.); профессионально-ориентированных мероприятий (оформление стендов и информационно-методического материала по профессионально-ориентированной работе с учащимися школ и др.); профессионально-образовательной деятельности с активным участием специалистов-практиков учреждений исполнения наказаний (междисциплинарные практикумы, семинары, круглые столы и др.). Для определения степени включенности в среду использовался следующий диагностический инструментарий: наблюдение, беседы, анализ рейтинг ведомостей, таблиц посещаемости,

продуктов деятельности, качество выполнения научно-исследовательских работ и т.д.

Результаты проведенных исследований позволили сделать следующие выводы. Высокая степень включенности в межведомственную среду рассматривается как ее полное принятие, характеризуется активной субъектной позицией и высокими показателями учебных и личностных достижений. Средняя степень включенности, т.е. частичное принятие среды – определяется эпизодическим участием в субъектно-средовом взаимодействии, индивидуально-ситуационной заинтересованностью, показатели учебных и личностных достижений варьируют от средних до высоких. В ситуации с низкой степенью включенности, т.е. полной отдаленности от межведомственной среды, отмечается пассивная субъектная позиция, низкие показатели учебных и личностных достижений.

Кроме того, в условиях субъектно-средового взаимодействия отмечаются изменения самой среды. Динамика межведомственной среды обусловлена степенью включенности в нее участников профессионально-образовательной деятельности, определяется возможностью использования новых форм и методов профессионально-образовательной деятельности (тьюторское сопровождение для реализации содержания мастер-классов в условиях исправительных учреждений; волонтерская

практика, способствующая проведению научно-прикладной исследовательской деятельности и др.).

Как показали исследования, субъектность личности определяется во взаимодействии со средой в условиях активного взаимобмена опытом и информацией. Субъектно-средовая обусловленность межведомственной среды представлена наличием субъектных характеристик личности: адаптированности к новым условиям, высокого уровня мотивации к познанию, волевой активности в различных видах профессионально-образовательной деятельности, социально-профессиональной компетентностью.

Факторная обусловленность пограничных зон раскрывается в обоснованном выявлении и использовании внешних и внутренних влияний, определяющих формирование и развитие субъектных характеристик личности в процессе субъектно-средового взаимодействия. Личностная динамика усиливается в пограничных зонах, определяется степенью включенности в среду и отражается в переживании состояния самодостаточности и в конечном итоге рассматривается как результат обретения опыта независимости от межведомственной среды, способности обходиться без ее поддержки.

Литература:

1. Гапоненко А.В. Основные требования к построению образовательной среды университета при двухуровневой системе подготовки специалистов (методологический и методический аспекты). – Краснодар: Просвещение-Юг, 2010. – 231 с.
2. Куликова Т.И. Специфика рассмотрения субъектности как свойства личности // Образовательное пространство высшей педагогической школы: проблемы и перспективы развития: материалы всероссийской науч. конф., 17 окт. 2006 г. / [редкол.: Орлов А.Н. и др.] Барнаул: Барнаульский гос. пед. ун-т., 2006. – 302 с.
3. Левин К. Теория поля в социальных науках. – СПб.: Речь., 2000. – 368 с.
4. Малюшко К.Н. Социально-экономические факторы определения качества образовательной среды // Образовательная среда как фактор качественной профессиональной подготовки: Материалы Всероссийской научно-методической конференции / СГУПС, НТИ МГУДТ. – Новосибирск: изд-во СГУПС, 2011. – С. 390–392.
5. Менг Т.В. Исследование образовательной среды: проблемы подходы, модели: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2011. – 98 с.

6. Михайлов Д.Р. «Граница» как категория «средового подхода» (К проблеме дифференцируемости феномена среды) // Социально-психологические основы средообразования / Под ред. Т. Нийта, М. Хейдметса и Ю. Круусвалла. – Таллинн, 1985. – С. 80–85.
7. Нартова-Бочавер С.К. Психологическое пространство личности: монография / С.К. Нартова-Бочавер. – М.: Прометей, 2005. – М.: Тип. МПГУ. – 310 с.
8. Перлз Ф., Хефферлин Р., Гудмэн П. Опыты психологии самопознания. - М. - 1993. – 240 с.
9. Храпаль Л.Р., Шарифзянова К.Ш., Мухаметзянова Ф.Ш. Организационно-педагогические условия создания информационно-коммуникационной образовательной среды в системе высшего профессионального образования / Храпаль Л.Р., К.Ш. Шарифзянова, Ф.Ш. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. - 2013. - № 4. - С. 21-27.
10. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2011. – 365 с.

References:

1. Gaponenko A.V. Osnovnye trebovanija k postroeniju obrazovatel'noj sredy universiteta pri dvuhurovnevoj sisteme podgotovki specialistov (metodologicheskij i metodicheskij aspekty). – Krasnodar: Prosveshhenie-Jug, 2010. – 231s.
2. Kulikova T.I. Specifika rassmotrenija sub#ektnosti kak svojstva lichnosti // Obrazovatel'noe prostranstvo vysshej pedagogicheskoj shkoly: problemy i perspektivy razvitija: materialy vserossijskoj nauch. konf., 17 okt. 2006 g. / [redkol.: Orlov A.N. i dr.] Barnaul: Barnaul'skij gos. ped. un-t , 2006. – 302 s.
3. Levin K. Teorija polja v social'nyh naukah. – SPb.: Rech', 2000. – 368 s.
4. Maljushko K.N. Social'no-jekonomicheskie faktory opredelenija kachestva obrazovatel'noj sredy // Obrazovatel'naja sreda kak faktor kachestvennoj professional'noj podgotovki: Materialy Vserossijskoj nauchno-metodicheskoy konferencii / SGUPS, NTI MGUDT. – Novosibirsk: izd-vo SGUPSa, 2011. – S. 390 – 392.
5. Meng T.V. Issledovanie obrazovatel'noj sredy: problemy podhody, modeli: Monografija. – SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I.Gercena, 2011. – 98 s.
6. Mihajlov D.R. «Granica» kak kategorija «sredovogo podhoda» (K probleme differenciruемости fenomena sredy) // Social'no-psihologicheskie osnovy sredoo obrazovanija / Pod red. T. Nijta, M. Hejdmetsa i Ju. Kruusvalla. – Tallinn, 1985. – S. 80 – 85.
7. Nartova-Bochaver S.K. Psihologicheskoe prostranstvo lichnosti: monografija / S.K. Nartova-Bochaver. – M.: Prometej, 2005. – M.: Tip. MPGU. – 310 s.
8. Perlz F., Hefferlin R., Gudmjen P. Opyty psihologii samopoznaniya. - M. - 1993. – 240 s.
9. Hrapal' L.R., Sharifzjanova K.Sh., Muhametzjanova F.Sh. Organizacionno-pedagogicheskie uslovija sozdaniya informacionno-kommunikacionnoj obrazovatel'noj sredy v sisteme vysshego professional'nogo obrazovanija / Hrapal' L.R., K.Sh. Sharifzjanova, F.Sh. Muhametzjanova // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. - 2013. - № 4. - S. 21-27.
10. Jasvin V.A. Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanija k proektirovaniju. – M.: Smysl, 2011. – 365 s.

Сведения об авторе:

Железкина Ирина Ивановна (г. Орел, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методики и технологии социальной педагогики и социальной работы, руководитель межведомственной научно-исследовательской лаборатории профессионально-ориентированного обучения Орловского государственного университета и Управления федеральной службы исполнения наказаний России по Орловской области, Орловский государственный университет, e-mail: gelezkina2010@mail.ru

Data about the author:

I. Zhelezkina (Oryol, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor, assistant professor of Department of Technique and Technology of Social Pedagogy and Social Work, head of the Interdepartmental Research Laboratory of Professionally Oriented Education of Oryol State University and the Office of the Federal Penitentiary Service of Russia for Oryol region, Oryol State University, e-mail: gelezkina2010@mail.ru



УДК 378.1

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕБНЫХ КУРСОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

Г.В. Ахметжанова, И.В. Груздова¹

¹Публикуется при поддержке гранта РГНФ № 15-06-10308а

Аннотация. В статье представлен анализ понятий компетентностного подхода в образовательном процессе вуза, а также тактики формирования общепрофессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования. Отмечена инновационность построения разработанных и внедренных курсов в профессиональном блоке учебного плана бакалавриата. Представлена модель деятельности преподавателя как соучастника процесса формирования общепрофессиональных компетенций и личностных качеств обучаемых.

Ключевые слова: общепрофессиональные компетенции, личностные качества, инновационные курсы, педагогические тактики.

REALIZATION OF EDUCATIONAL POTENTIAL OF COURSES DURING THE TRAINING OF BACHELORS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL AREA: COMPETENCY BASED APPROACH

G. Akhmetzhanova, I. Gruzdova

Abstract. This article provides an analysis of competency-based approach concepts towards educational process in higher educational institutions, as well as tactics of formation of general professional competencies of bachelors of psycho-pedagogical education. It also highlights the innovativeness of composition of developed and implemented courses in a professional part of bachelor's syllabus. The article presents a teacher's work model as a co-participant of the formation process of general professional competencies and personal qualities of students. This material is of interest for teachers of all stages of education.

Keywords: general professional competencies, personal qualities, innovative courses, pedagogical tactics.

Сегодня на государственном уровне перед системой высшего образования ставится задача подготовки кадров нового поколения, способных обеспечить переход российского общества на инновационную модель развития. Современный педагог должен быть нацелен на формирование интернальных признаков человека, и сделать это может лишь такой специалист, у которого у самого достаточно хорошо эти признаки развиты.

При изучении образовательного процесса в педагогическом вузе нами отмечена узость подходов к определению целевых и содержательных компонентов, внимание акцентируется лишь на отдельных, пусть даже и важных, локальных сторонах.

Сегодня требования к подготовке педагога определяются изменениями отдельных профессиональных функций, возникновением новых видов профессиональной деятельности, связанных, например, с реализацией в педагогическом процессе общеобразовательной школы социально-психологических,

информационных, воспитательных и других технологий.

Поэтому современная модель профессионального психолого-педагогического образования должна быть нацелена на подготовку бакалавров к такой деятельности, которая сегодня, может быть, даже еще не изобретена в системе общего и профессионального образования, а будущий педагог уже в стенах вуза должен быть психологически готов к обучению в течение всей жизни.

В новых условиях требуется качественно новый подход к содержательному и технологическому аспекту формируемых компетенций педагога.

Социальный заказ в подготовке учителя сегодня ориентирован на деятельно-творческий аспект образованности выпускников вузов, это актуализирует необходимость вести не только образовательную, но и воспитательную работу со студентами при подготовке кадров для современной школы.

В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования требования к результатам образования определяются компетенциями, т.е. способностью и готовностью выпускника осуществлять успешную деятельность, применяя полученные знания и умения.

Исследователи, занимающиеся данным вопросом, отмечают, что природа компетентности носит многосторонний, разноплановый и системный характер.

В.А. Болотов и В.В. Сериков [1] рассматривают природу компетентности таким образом, что она, будучи продуктом обучения, является следствием саморазвития индивида, его личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта. Авторы отмечают, что компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, вследствие чего образование предстает как высоко мотивированное и в подлинном смысле личностно ориентированное, обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости.

А.К. Маркова [4] считает, что труд учителя будет профессионально компетентным, если педагогическая деятельность осуществляется на высоком уровне и присутствуют хорошие показатели обученности и воспитанности обучаемых. Также исследователь выделяет в профессиональной компетентности учителя следующее:

- 1) мотивацию личности (направленность личности и ее виды);
- 2) свойства (педагогические способности, характер и его черты, психологические процессы и состояния личности);
- 3) интегральные характеристики личности (педагогическое самосознание, индивидуальный стиль, креативность как творческий потенциал).

Л.М. Митина [5] включает в понятие «педагогическая компетентность» знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в профессиональной деятельности, общении и развитии личности.

Известно, что с целью формирования компетентного в определенной области человека необходимо овладение соответствующей компетенцией, которая выступает системным проявлением знаний, умений, способностей и личностных качеств обучающихся и

скапливается на базе усвоенных в определенной деятельности знаний и опыта.

По мнению И.А. Зимней, компетентности следует рассматривать как сложные личностные образования, включающие интеллектуальные, эмоциональные, нравственные составляющие. При этом профессиональная компетентность человека есть его личностное, интегративное, формируемое качество, которое проявляется в адекватности решения стандартных и нестандартных задач, последние из которых требуют творчества во всем разнообразии социальных и профессиональных ситуаций. Социально-профессиональная компетентность как личностная составляющая проявляется, с точки зрения И.А. Зимней, в действиях, деятельности, поведении, поступках человека [2].

При реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании сложность работы преподавателей заключается в том, что они должны демонстрировать глубокие знания сразу в нескольких областях: в методике обучения профессионального образования, психологии воспитания и организации учебной деятельности в высшей школе, свободно оперировать теоретическими основами преподаваемой ими науки.

Воспитанию личностных качеств у студентов в условиях вузовской подготовки уделяется незначительное время, эти вопросы зачастую системно решаются лишь во внеучебной деятельности. Однако достижение цели овладения бакалаврами психолого-педагогического образования общепрофессиональными компетенциями требует преодоления традиционных ориентаций образования, актуализации эмоционально-ценностной и деятельностной составляющих компетенций и нового видения содержания, методов и технологий воспитания студентов.

Воспитание личностных качеств у студентов тесно связано с процессом обучения, следовательно, необходимо, чтобы воспитательный потенциал учебного курса проектировался преподавателем на этапе разработки учебных программ дисциплины. При этом важно, чтобы педагог проектировал содержание курса не только с точки зрения своей дисциплины, но и с позиции основной образовательной программы в целом. При этом таким личностным качествам, как лидерство, организованность, самостоятельность в принятии решений, овладение способами создания доверия с собеседником, способность устанавливать коммуникации и управлять

конфликтами, – будущим бакалаврам надо обучаться так же целенаправленно и точно, как и академическим навыкам. Воспитание этих и других личностных качеств у студентов осуществляется средствами содержания обучения, которое спроектировано таким образом, что затрагивает сферу личностных интересов и потребностей студентов.

Профессиональные компетенции зависят от вида профессиональной деятельности и желаемого в данной профессиональной среде набора социально-личностных качеств. К примеру, простое декларирование преподавателем ценностей личностного роста, творческого самосовершенствования и даже обсуждение этих проблем со студентами в ходе изучения учебных курсов не отразится на коммуникативных способностях студента и его социальной компетентности. Воспитательная работа или кураторские часы также не окажут должного эффекта до тех пор, пока социальные навыки обучаемого не будут постоянно отрабатываться, обсуждаться и совершенствоваться в ситуациях личностно значимых для бакалавров психолого-педагогического образования.

Профессиональные компетенции будущего специалиста психолого-педагогического образования – это готовность и способность на основе сознательно усвоенных знаний, умений, приобретенного опыта, всех своих внутренних ресурсов самостоятельно анализировать и практически решать значимые профессиональные проблемы. Компетенции как знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений выявляются в компетентностях человека в качестве некоторых внутренних, потенциальных, сокрытых психологических новообразований. С этих позиций И.А. Зимней компетентности разграничены на три группы, которые относятся:

- к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- к взаимодействию человека с другими людьми;
- к деятельности человека, проявляющейся во всех ее типах и формах.

Общепрофессиональные компетенции (ОПК) бакалавров психолого-педагогического образования требуют от выпускника вуза обладания следующими компетенциями: осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1); владение основами речевой

профессиональной культуры (ОПК-3); способность использовать возможности образовательной среды для формирования универсальных видов учебной деятельности и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5); готовность к взаимодействию с учениками, родителями, коллегами, социальными партнерами (ПК-6); способность использовать в учебно-воспитательной деятельности основные методы научного исследования (ПК-13).

В структуре деятельностной составляющей общепрофессиональных компетенций важны такие личностные проявления, как: организаторские, проектировочные, прогностические коммуникативные, регулировочно-коррекционные, здоровьесберегающие.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме профессиональной готовности к педагогической деятельности (Б.Г. Ананьев, М.И. Дьяченко, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.), мы определили готовность бакалавра психолого-педагогического образования к профессиональной деятельности как устойчивое и сложноинтегрированное качество личности, проявляющееся в эмоционально-ценностном и осознанном отношении к педагогической деятельности, которое реализуется на основе не только системы знаний и умений, необходимых для осуществления профессиональной, но и на основе системы сложившихся личностно значимых ценностей.

Анализ содержания ФГОС начального общего образования показывает, что личностные качества учителя начальной школы проявляются в виде интереса к работе с детьми, осознания ценности профессиональных знаний, признания приоритетности субъект-субъектных отношений в педагогической деятельности, понимания ценности здоровья и ответственного отношения к нему [3].

Учитель начальной школы должен обладать широкой социальной ориентацией, быть готовым к выполнению разнообразных социальных функций и ролей в профессиональной и социально-культурной сферах, чтобы воспитывать в своих учениках такие качества, как осознание себя частью социальной общности, осознание своего места и роли в той социальной среде, в которой ребенок находится [6].

Профессиональную направленность бакалавра психолого-педагогического образования согласно определению Л.М. Митиной [5] характеризует:

– система ценностных отношений (к ребенку – забота, любовь, содействие развитию личности ребенка и максимальной самоактуализации его индивидуальности; к коллективу – готовность к взаимопониманию, соблюдение принципов профессиональной этики и т.д.; к себе – направленность на себя, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере профессиональной деятельности);

– личностные качества: аналитичность, критичность мышления; гибкость внимания; полнота, точность представлений; самоконтроль и самокритичность; стрессоустойчивые качества (физическая тренированность, умение управлять своими эмоциями и поведением), оптимизм, уверенность в себе, ответственность, личный пример формирования культуры здоровья через систему общечеловеческих ценностей и др.;

– рефлексивный компонент осознания личностью своего состояния, своих возможностей, оценка своей деятельности, своевременная корректировка своих действий, их совершенствование.

Так, одним из условий формирования профессиональных компетенций в учебно-образовательной деятельности бакалавра по направлению «психолого-педагогическое образование» (профиль – Педагогика и психология начального образования), обучающегося по ФГОС ВПО, является способность устанавливать и поддерживать коммуникативные связи на разных уровнях общения. Для формирования данной способности в профессиональный блок учебного плана бакалавров включены такие учебные дисциплины, как «Введение в педагогическую деятельность», «Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса», «Педагогическое мастерство», «Тренинг педагогического общения», «Профессиональная этика психолого-педагогической деятельности».

При разработке содержания курсов обращалось внимание на то, какие компетенции формировать, как их формировать у бакалавров, обучающихся по профилю обучения «Педагогика и психология начального образования», какие образовательные технологии использовать при изучении отдельных тем курса, как и на каких этапах обучения оценивать уровень сформированности у студентов тех или иных компетенций, какая форма оценивания достижений по развитию компетенций может быть предложена в ходе обучения?

Так, курс «Введение в педагогическую деятельность» посвящен основам педагогической деятельности и знакомит студентов со структурой педагогической функции, обеспечивая установку на профессионально-личностное развитие и саморазвитие обучаемых. По окончании изучения проводится процедура самооценивания уровня развития педагогической функции у каждого студента в соответствии с признаками, выделенными в эталонном конструкте ее содержания, разработанным нами.

Авторский курс «Педагогическая деятельность как особый вид деятельности человека» имеет особое назначение. При его изучении происходит подготовка студентов к экспериментальной работе, целью которой является диагностика собственного уровня сформированности педагогической функции и определения степени воспитанности личности, что является органичной составляющей педагогической деятельности.

Широкое применение в профессиональном обучении в настоящее время получают интерактивные методы обучения, которые ставят акцент на практико-ориентированном обучении: практикумах, мастер-классах, тренингах, деловых играх, проектных и проблемных методиках, самостоятельных исследованиях и т.п. Существующая проблема отбора адекватных и достаточных форм и методов педагогического воздействия особенно актуализируется в случае необходимости воспитания личностных качеств у студентов. Здесь важны умения, связанные с необходимостью создания творческого продукта.

Известно, что будущие мастера, ученые, деятели искусства всегда формировались в рамках «школы» научной, художественной, спортивной и т.п. деятельности, участвуя в создании творческого продукта вместе со своим учителем и осваивая не только сведения и правила, но и метод, подход, стиль эффективной работы, систему ценностей, которой руководствовался педагог-мастер. Ученик имел возможность создавать продукт, в котором воплощалось его совместное с учителем культуротворчество [1].

В процессе изучения курса «Творческое развитие младшего школьника» нами были организованы мастер-классы, в ходе которых студенты погружались в атмосферу профессионального взаимодействия с педагогом-мастером, владеющим нетрадиционными техниками изобразительной

деятельности (декупаж, пластилиновая живопись, бумагопластика, коллаж и др.). В результате участия в серии мастер-классов бакалавр должен был получить навыки в проведении творческих занятий с младшими школьниками. В ходе практических занятий педагог знакомил студентов с нетрадиционной техникой в изобразительной деятельности, ее выразительными возможностями, историей возникновения, приемами работы и качеством материалов, для того чтобы затем организовать совместное взаимодействие в рамках творческой мастерской. Суть предлагаемых студентам заданий заключалась в необходимости разработать и реализовать творческий проект под руководством и при участии педагога-мастера.

Воспитание личностных качеств у студентов при формировании общепрофессиональных компетенций требует ответа на вопросы о том, как, с помощью каких средств лучше организовать учебную деятельность студента? Причем не деятельность в целом, а каждый конкретный этап, на котором возникают затруднения.

В ходе творческих мастерских педагог-мастер обращался к опыту студентов, обсуждая не только продукт творческой деятельности, но и личностные аспекты ее реализации, например, такие вопросы, как: «Я – творческий педагог?», «Мои личностные качества: характер, лидерство, чувство предназначения, вера в свои силы и успех, любовь к избранному делу и др.», «Как вы оцениваете свои педагогические возможности в творческом развитии детей?», «В чем заключается ваше мастерство?». Обсуждение вопросов приводило к переосмыслению студентами жизненного опыта и отношений к своей учебной и профессиональной деятельности, к проблеме развития креативных качеств учителя начальных классов, взаимосвязи уровня профессиональных качеств учителя и качества развития детей и др.

Инновационность построения разработанных курсов, включенных в профессиональный цикл дисциплин учебного плана для бакалавров психолого-педагогического образования (профиль – Психология и педагогика начального образования), заключается в следующем:

- приобретение инновационного и адаптивного мышления;
- ориентация методов и средств обучения на активизацию личностного компонента в структуре общепрофессиональных компетенций;
- сочетание образовательной технологии с технологиями воспитания;

- интеграция учебной, исследовательской и воспитательной работы в структуре изучаемых дисциплин;

- обучение навыкам художественного творчества;

- умение работать в режиме многозадачности и постоянно меняющихся условиях;

- овладение знаниями разных типов культур;

- приобретение способности работать удаленно;

- формирование умения работать с современными медиа;

- приобретение навыка быстро перерабатывать и резюмировать большой объем данных;

- переосмысление роли учителя, сдвиг к более глубокому использованию гибридного обучения.

Чтобы практическая необходимость в изучении общепрофессиональных дисциплин в вузе стала для будущих бакалавров очевидна, на занятиях применяются следующие педагогические тактики:

- организация самостоятельного поиска необходимой информации и обмена ею в студенческой группе;

- ориентировка на практическое применение этой информации в своей будущей профессиональной деятельности;

- проектирование учебных задач-ситуаций, выстроенных в соответствии с возрастанием полноты, проблемности, конкретности, новизны, жизненности, практичности, межпредметности, креативности, ценностно-смысловой рефлексии и самооценки, гуманитарной экспертизы решений, необходимости сочетания фундаментального и прикладного знания;

- наличие в курсе специально разработанных алгоритмов и эвристических схем, организующих деятельность студентов по преодолению затруднительных профессиональных и жизненных ситуаций;

- применение технологии методического сопровождения (портфолио, методический портфель), психолого-педагогического консультирования и поддержки студентов в процессе прохождения программы курса.

Преподаватель в этой модели становится соучастником процесса формирования общепрофессиональных компетенций. Он выступает в роли педагога-менеджера, модератора, а не только транслятора учебной информации.

Таким образом, ориентация в процессе обучения на воспитательный потенциал изучаемого курса, создание благоприятных

условий для развития творческого потенциала и креативности студентов, их способности к самореализации, формирование социально значимой системы ценностей, применение инновационных педагогических технологий – все

Литература:

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
2. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.В. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14–20.
3. Коряковцева О.А. Актуальные вопросы перехода российской высшей школы на Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения / О.А. Коряковцева, Л.В. Плуженская, И.Ю. Тарханова, П.С. Федорова // Учебно-методическое пособие. ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского». – 2010. – 36 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
5. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина. – М.: Дело, 1994. – 216 с.
6. Соснин Н.В. О структуре содержания обучения в компетентностной модели / Н.В.

это приводит в итоге к формированию общепрофессиональных компетенций у бакалавров психолого-педагогического образования.

Соснин // Высшее образование в России. – 2013. – № 1. – С. 20–23.

References:

1. Bolotov V.A. Kompetentnostnaja model': ot idei k obrazovatel'noj programme / V.A. Bolotov, V.V. Serikov // Pedagogika. – 2003. – № 10. – S. 8–14.
2. Zimnjaja I.A. Obshhaja kul'tura i social'no-professional'naja kompetentnost' cheloveka / I.V. Zimnjaja // Vysshee obrazovanie segodnja. – 2005. – № 11. – S. 14–20.
3. Korjakovceva O.A. Aktual'nye voprosy perehoda rossijskoj vysshej shkoly na Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty tret'ego pokolenija / O.A. Korjakovceva, L.V. Pluzhenskaja, I.Ju. Tarhanova, P.S. Fedorova // Uchebno-metodicheskoe posobie. GOU VPO «Jaroslavskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. K.D. Ushinskogo». – 2010. – 36 S.
4. Markova A.K. Psihologija professionalizma / A.K. Markova. – M.: Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond «Znanie», 1996. – 312 s.
5. Mitina L.M. Uchitel' kak lichnost' i professional / L.M. Mitina. – M.: Delo, 1994. – 216 s.
6. Sosnin N.V. O strukture sodержanija obuchenija v kompetentnostnoj modeli / N.V. Sosnin // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2013. – № 1. – S. 20–23.

Сведения об авторах:

Ахметжанова Галина Васильевна (г. Тольятти, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и методик преподавания Тольяттинского государственного университета, e-mail: g.v.ahmet@mail.ru

Груздова Инна Викторовна (г. Тольятти, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методик преподавания Тольяттинского государственного университета.

Data about the authors:

G. Akhmetzhanova (Togliatti, Russia), doctor of education, professor, head of Department of Pedagogy and Teaching Methods of Togliatti State University, e-mail: g.v.ahmet@mail.ru

I. Gruzdova (Togliatti, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor of Department of Pedagogy and Teaching Methods of Togliatti State University.

УДК 37

ПРОИЗВОДСТВЕННО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТРАНСПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Э.М. Габитова, Л.В. Вахидова

Аннотация. В статье раскрывается значение производственно-ориентированной подготовки будущих специалистов среднего профессионального образования. Описываются факторы, влияющие на образовательный процесс. Рассматриваются производственно-ориентированные педагогические условия формирования транспрофессиональных компетенций, выделенные в соответствии с требованиями промышленных предприятий страны. Показаны особенности реализации данных условий в системе среднего профессионального образования в соответствии с ФГОС и профессиональных стандартов специальности.

Ключевые слова: транспрофессиональные компетенции, производственно-ориентированные педагогические условия, среднее профессиональное образование, контекстно-средовое обеспечение, персонифицированная образовательная среда.

PRODUCTION ORIENTED PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF TRANSPROFESSIONAL COMPETENCIES

E. Gabitova, L. Vahidova

Abstract. The article reveals the importance of the production-oriented training of future specialists of secondary vocational education. Describes the factors affecting the educational process. Considered production-oriented pedagogical conditions of formation of transprofessional competences allocated in accordance with the requirements of the industrial sector. The features of the implementation of these terms in the system of secondary vocational education, in accordance with GEF and professional standards of the specialty.

Keywords: transprofessional competence, production-oriented pedagogical conditions, professional secondary education, context-contextual support, personalized learning environment.

В современных педагогических исследованиях, раскрывающих тенденции и закономерности развития образовательных систем (В.А. Беликов, А.С. Гаязов, Б.С. Гершунский) одним из аспектов, вызывающих наибольший интерес, является выявление, обоснование и проверка педагогических условий, обеспечивающих успешность осуществляемой деятельности. Педагогическими условиями принято считать внешние обстоятельства, которые обеспечивают функционирование и развитие процесса, что требует определенного упорядочения – организации. Организация понимается как процесс достижения определенности во внешних и внутренних отношениях систем, необходимой для обеспечения устойчивости систем в изменяющейся среде обитания.

Требования к конкурентоспособным специалистам со средним профессиональным образованием диктуются инновационными процессами на производственных предприятиях. Для выявления требований работодателей нами проведен анализ результативности работы промышленных предприятий региона. В ходе анализа удалось

выяснить задачи, которые необходимо решать организациям для сохранения конкурентоспособности продукции. Из результатов проведенного анализа следует, что специалисту просто профессионалом, то есть человеком, обладающим глубокими знаниями в каком-то деле, быть недостаточно. Ему необходимо совместно с коллегами решать задачи, возникающие на производстве, ориентироваться в нескольких профессиональных сферах и уметь осуществлять между ними взаимосвязь, а для этого необходимо владеть родственными и смежными профессиями и быть способным обучаться новым специальностям [3, с. 95]. Однако наше исследование показало, что стать профессионалом с большой буквы – это проблема профессионального личностного развития, не каждый из обучающихся готов к выполнению сложных видов работ высокотехнологичного и динамичного производства, здесь необходимо учитывать их индивидуальные особенности, а также создать такие организационно-педагогические условия, которые обеспечивали бы оптимальное формирование дополнительных,

транспрофессиональных компетенций [2, с. 106].

Внешними факторами, влияющими на формирование транспрофессиональных компетенций и на выделение педагогических условий, являются требования работодателей и ФГОС СПО, внутренними факторами, подвергающимися изменению, – содержание образования, технологии обучения и личностно-профессиональное развитие обучающегося. Подготовка специалистов в образовательном учреждении осуществляется в соответствии с требованиями профессиональных и образовательных стандартов. Содержание профессионального образования сочетает теоретическое и производственное обучение. Теоретическое обучение направлено на усвоение студентами системы знаний в области гуманитарных, общетехнических и специальных дисциплин, необходимых для сознательного и эффективного выполнения работ, предусмотренных программой подготовки по специальности. Производственное обучение на основе теоретических знаний формирует у человека трудовые навыки и умения, необходимые для выполнения работы по специальности. В системе подготовки современного специалиста одним из направлений, позволяющих преодолеть разрыв между требованиями реальной жизни и обособленностью системы обучения, является широкое использование наиболее эффективных педагогических технологий в образовательном процессе. Личностно-профессиональное развитие студента ориентировано на высокие профессиональные достижения.

Вышеобозначенные факторы способствуют выделению организационно-педагогических условий. Организационно-педагогические условия рассматриваются нами как группа условий, обеспечивающих успешное формирование транспрофессиональных компетенций, структура которых в исследовании нами определялась на основе задач, выделенных из проблематики производственного кластера, поэтому педагогические условия будут иметь производственно-ориентированный характер. Выделим производственно-ориентированные педагогические условия формирования транспрофессиональных компетенций:

- разработка организационной модели контекстно-средового обеспечения в колледже;
- сформированность ключевых компетенций у студентов и их дальнейшая акцентуация в

системе подготовки специалистов среднего звена;

- подготовка педагогических кадров в соответствии с требованиями ФГОС СПО;
- наличие научно-методического обеспечения учебного процесса, способствующего формированию транспрофессиональных компетенций.

Подробнее остановимся на каждом из педагогических условий. Педагогическое условие – наличие в образовательном учреждении контекстно-средового обеспечения подразумевает создание контекстной среды обучения. В контекстном обучении моделируются предметное и социальное содержание профессионального труда, тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста [4, с. 58]. Актуальным на сегодняшний день является реализация контекстного обучения в особой – персонифицированной информационно-образовательной среде (ПИОС). Ее феномен заключается в изменении субъекта вследствие создания педагогических условий, которые инициируют механизм формирования профессиональных и личностных компетенций, в том числе транспрофессиональных. Переход субъекта образовательного процесса из 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 [1, с. 81]. 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 [5, с. 275]. Механизмами персонифицированной информационно-образовательной среды являются логико-смысловые модели; когнитивная визуализация знаний; активация трех механизмов отражения – чувственно-образного, вербально-логического и моделирующего. Реализация модели контекстно-средового обеспечения осуществляется в процессе применения методов активного обучения, таких как дискуссия, анализ

конкретных ситуаций, «конструктор задач», ролевые игры, проекты.

Следующее педагогическое условие – сформированность ключевых компетенций у студентов и их дальнейшая акцентуация в системе подготовки специалистов среднего звена, предъявляет требования к абитуриентам, поступающим для обучения в профессиональное образовательное учреждение. При отсутствии сформированных ключевых компетенций у студентов невозможно формирование других видов компетенций. Студентами колледжей являются подростки со средними школьными знаниями, не у всех из них сформированы способности к самостоятельному получению знаний, умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее, способности создавать различные тексты (сочинения, сообщения), публичное выступление, продуктивная групповая коммуникация, создание диалогов, работа в группах. Важным для выполнения данного педагогического условия является внедрение системы образования школа – колледж. Данная система с инновационными методами служит вхождению будущего студента в культурное пространство среднего профессионального учебного заведения, его профессиональной ориентации и приобщению к работе в творческих коллективах колледжа, что способствует, в том числе, и формированию ключевых компетенций.

Процесс формирования транспрофессиональных компетенций у студентов невозможен при отсутствии данных компетенций у преподавателей общепрофессиональных дисциплин и профессиональных модулей, поэтому одним из педагогических условий является подготовка педагогических кадров в соответствии с требованиями ФГОС СПО. Для реализации данного условия профессиональному образовательному учреждению необходимо проводить курсы повышения квалификации,

стажировки преподавателей профессиональных дисциплин на предприятиях – базах практик, готовить лучших выпускников к будущей преподавательской деятельности в колледже.

Одним из выделенных нами в рамках исследования производственно-ориентированных педагогических условий является наличие научно-методического обеспечения учебного процесса, способствующего формированию транспрофессиональных компетенций. Разработка научно-методического обеспечения по дисциплинам и профессиональным модулям программы подготовки специалистов среднего звена предполагает использование производственно-ориентированных материалов. Это в свою очередь подразумевает необходимость регулярного взаимодействия профессионального образовательного учреждения и предприятий, на которых будут работать выпускники. Формирование актуальных программ общепрофессиональных дисциплин, профессиональных модулей, программ учебных и производственных практик может осуществляться только при совместной работе преподавателей и руководителей производственных практик от предприятий. Модернизация профессионального образования, направленная на повышение качества подготовки специалистов всех уровней, невозможна без создания единого образовательного пространства, без кардинальных изменений в отношениях между производителями и потребителями образовательных услуг, без социального партнерства в данной области.

Таким образом, выделенные в исследовании педагогические условия позволяют связать требования производственных предприятий с возможностями образовательных учреждений в процессе формирования транспрофессиональных компетенций и способствуют корректному решению задач профессионально-педагогического образования.

Литература:

1. Вахидова Л.В. Персонифицированная информационно-образовательная среда: концепция подготовки компетентного специалиста средствами обучающей программы // Педагогический журнал Башкортостана. – № 2(51). – 2014. – С. 77–83.
2. Габитова Э.М. Полифункциональные компетенции как критерий сформированности компетентного специалиста современного производства // Педагогический журнал Башкортостана. – № 3(40). – 2012 г. – С. 103–108.

3. Габитова Э.М., Вахидова Л.В. Формирование транспрофессиональных компетенций как условие подготовки современного специалиста // Педагогический журнал Башкортостана. – № 4(59). – 2015. – С. 92–97.
4. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина. – Ч.2. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. – 232с.

5. Штейнберг В.Э., Вахидова Л.В., Давлетов О.Б. Концептуально-детерминированные информационно-образовательные среды и их реализационная основа // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: Сб. науч. тр. / Под научн. ред. Г.Д. Бухаровой, О.Н. Арефьевой и Г.Н. Жукова. – Екатеринбург: ООО «УИПЦ». – 2013. – Вып. 7. – 320 с. – С. 271–278.

References:

1. Vahidova L.V. Personificirovannaja informacionno-obrazovatel'naja sreda: koncepcija podgotovki kompetentnogo specialista sredstvami obuchajushhej programmy // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. – № 2(51). – 2014. – S. 77–83.

2. Gabitova Ye.M. Polifunkcional'nye kompetencii kak kriterij sformirovannosti kompetentnogo specialista sovremennogo proizvodstva

// Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. – № 3(40). – 2012 g. – S. 103–108.

3. Gabitova Ye.M., Vahidova L.V. Formirovanie transprofessional'nyh kompetencij kak uslovie podgotovki sovremennogo specialista // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. – № 4(59). – 2015. – S. 92–97.

4. Lavrent'ev G.V. Innovacionnye obuchajushhie tehnologii v professional'noj podgotovke specialistov / G.V. Lavrent'ev, N.B. Lavrent'eva, N.A. Neudahina. – Ch.2. – Barnaul: Izd-vo Alt. un-ta, 2002. – 232s.

5. Shteinberg V.Ye., Vahidova L.V., Davletov O.B. Konceptual'no-determinirovannye informacionno-obrazovatel'nye sredy i ih realizacionnaja osnova // Professional'naja pedagogika: kategorii, ponjatija, definicii: Sb.nauch.tr. / Pod nauchn.red. G.D. Buharovej, O.N. Aref'evoj i G.N. Zhukova. – Ekaterinburg: ООО «УИПЦ». – 2013. – Вып. 7. – 320 с. – С. 271–278.

Сведения об авторах:

Габитова Эльвира Маратовна (г. Уфа, Россия), преподаватель, кафедра педагогики и психологии профессионального образования, Башкирский государственный педагогический университетим. М. Акмуллы, e-mail: gabitovae@mail.ru

Вахидова Люция Вансеттовна (г. Уфа, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, Башкирский государственный педагогический университетим. М. Акмуллы, e-mail: vahidovalv@mail.ru

Data about the authors:

E. Gabitova (Ufa, Russia), lecturer of Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, e-mail: gabitovae@mail.ru

L. Vahidova (Ufa, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor of Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education of Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, e-mail: vahidovalv@mail.ru



УДК 378.095

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Е.А. Прохорова

Аннотация. В статье охарактеризован феномен «социально-личностной компетентности студентов», выделено её содержание, подходы к её формированию, основные принципы. Описана модель ее формирования в культурно-досуговой деятельности современного вуза в условиях глобализации и интеграции образования в контексте Болонских соглашений. Актуализирована важность волонтерской и проектной деятельности, в ходе которых происходит эффективное формирование данной компетенции.

Ключевые слова: социально-личностная компетентность, студенты вузов, глобализация и интеграция образования, волонтеры, проекты.

MODELLING OF SOCIAL AND PERSONAL COMPETENCE OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN TERMS OF GLOBALIZATION AND INTEGRATION OF EDUCATION

Е. Prokhorova

Abstract. In article the phenomenon of "social and personal competence of students" is characterized, its structure, approaches to its formation, the basic principles are allocated. Possibility of its formation in cultural and leisure activity of modern higher education institution in the conditions of education globalization and integration in the context of the Bologna agreements is shown. The importance of volunteer and project activity where an effective formation of this competence is formed are presented.

Keywords: social and personal competence, students of higher educational establishments, globalization and integration of education, volunteers, projects.

Проблема эффективного формирования социально-личностной компетентности студентов, побудившая нас к организации данного исследования, вызвана тем обстоятельством, что сегодня в обществе можно наблюдать недооценку роли социально-нравственного воспитания в образовании и отрицание его социальной ценности. Более того, «эпоха интеграции и глобализации весьма зримо влияет на реформирование высшего образования, <...> меняется сама парадигма университетского образования [5, с. 49]: интеграционные процессы стимулируют новые научные изыскания в области воспитания «глобальной» личности, подготовленной для успешного функционирования в многокультурном и многополярном мире.

В контексте Болонских соглашений, гармонизация высшего образования предполагает подготовку компетентного социально-ориентированного специалиста, что детерминирует такие приоритеты как сопровождение стартовых условий вхождения молодых людей в глобализированный мир на основе воспитания у них коммуникативности, готовности к межкультурному

взаимопониманию, успешности адаптации к рыночной среде через воспитание социально-нравственных ценностей.

Социально-личностная компетентность как феномен представляет собой интегративное личностное образование в структуре социально-профессиональной компетентности студента и включает системы ценностей, образующих аксиологический аспект личностного сознания (ценности жизни, культуры, образования); и компетенций, актуализирующих ценности во всех аспектах жизнедеятельности (осознание своих прав и обязанностей как гражданина России и специалиста-профессионала, своей роли в социально-профессиональной сфере), а также опыт самореализации в профессионально-личностном становлении (проявление духовно-нравственной позиции, активности и творчества).

Системообразующими подходами к формированию социально-личностной компетентности студентов в процессе культурно-досуговой деятельности в вузе выступают как аксиологический, системный и компетентностный подходы, которые детерминируют выбор соответствующих

принципов к организации культурно-досуговой деятельности, к которым мы отнесли принцип ориентации на культурно-ценностные нравственные отношения и организацию культуротворчества; принцип мотивации и стимулирования социально-ориентированного поведения; принцип органичной педагогической целостности учебно-образовательного и культурно-досугового процессов и ряд других принципов.

В ходе исследования феномена «социально-личностной компетентности» будущего специалиста, особый интерес вызвало определение ее содержания. Вслед за авторами [1, 2], мы выделили в содержании этой компетентности такие компоненты, как индивидуально-личностный; жизненно-футурологический и социологический. Первый компонент связан с духовной жизнью человека и, являясь критериальным показателем, объединяет технологии, носящие личностно-развивающий характер и применяемые на индивидуальном уровне [3]. Социологический компонент связан с функционированием личности в системе отношений, норм, общественных процессов и социальных институтов, и он является критериальным показателем умения осуществлять коммуникативные, экономические, правовые и иные гражданские инициативы и технологии. Содержание жизненно-футурологического компонента связано с развертыванием человеческой жизни во времени; он представляет из себя умение планировать собственную жизнь и свой жизненный путь.

В ходе нашего исследования, проведенного на базе Университета Управления «ТИСБИ», удалось, используя метод моделирования, разработать теоретическую модель формирования социально-личностной компетентности студентов в процессе культурно-досуговой деятельности вуза. Данная модель представляет собой *целостное образование*, состоящее из взаимосвязанных и взаимообусловленных *компонентов*, таких как *ценностно-целевой*; *методологический*, обеспечивающий изучение проблемы на базе компетентного и аксиологического подходов и детерминированными ими принципами; *содержательный* (реализация различных направлений культурно-досуговой деятельности); *технологический*, содержащий инструментарий для решения поставленных задач; *организационно-деятельностный*, включающий педагогические условия формирования социально-личностной

компетентности; *диагностико-результативный*, представляющий критерии эффективности данного процесса и в зависимости от их проявления позволяющий определять уровни сформированности социально-личностной компетентности студентов вузов.

Важнейшее место в модели занимают условия формирования социально-личностной компетентности студентов, которые представлены в *организационно-деятельностном компоненте* разработанной нами модели и к которым мы отнесли: осуществление совместной культурно-досуговой деятельности студентов и преподавателей на основе ценностно-ориентационного единства, способствующего саморазвитию и самоактуализации студентов в контексте современных социально-культурных ценностей; использование широкого диапазона интерактивных методов в процессе культурно-досуговой деятельности (дискуссии, тренинги, деловые и ролевые игры, моделирование ситуаций, организация театрально-импровизационной деятельности) и др.

В ходе исследования была выявлена система ценностных ориентаций студентов, которая образовывала содержательную сторону направленности личности студента и выражала внутреннюю основу его личностной композиции социально-ценностных отношений. Особое место в культурно-досуговой деятельности вуза по формированию социально-личностной компетентности у студентов занимало развитие молодежных социальных инициатив, прежде всего, через волонтерскую деятельность. Этой деятельностью занимались, в основном, студенты первых и вторых курсов. Добровольческая деятельность давала возможность проявить студентам социальную инициативу, способствовала налаживанию межличностной коммуникации, что выливалось в совместную социально значимую деятельность. Кроме того, культурно-досуговая деятельность в форме добровольного объединения была менее регламентирована и способна к построению диалогических, субъект-субъектных отношений. Здесь осуществлялось взаимное освоение профессиональных и культурных ценностей студентами и преподавателями как равноправными субъектами, новое качество культурно-досуговой деятельности заключалось в создании условий для

формирования у студентов опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных и нравственных, социальных проблем.

Социализация в рамках добровольческого объединения давала возможность студентам создать успешную модель поведения, необходимую для эффективной социально-профессиональной деятельности. Проявление самостоятельных действий в созданных социальных ситуациях приводило к повышению уровня социальной ответственности и к стремлению прогнозировать свое поведение.

Педагогическое сопровождение формирования социально-личностной компетентности на основе ценностно-ориентационного единства в процессе их участия в культурно-досуговой деятельности осуществлялось в следующих направлениях: формирование осознанного отношения студентов к участию в организации культурно-досуговых мероприятий как к самообеспечению условий развивающих их профессиональные и социально-личностные качества; диагностирование готовности студентов осуществлять взаимодействие с людьми и разработка программы саморазвития их социально-личностных возможностей в процессе организации различных форм досуга; консультационное сопровождение культурно-досуговой деятельности студентов на каждом этапе организации и проведения ими культурно-досуговых мероприятий; оценка и самооценка социально-активной деятельности как результата формирования социально-личностной компетентности студентов.

Литература:

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
2. Марасанов Г.И. Социальная компетентность: психологические условия развития в юношеском возрасте / Г.И. Марасанов, Н.А. Рототаева. - М.: Когнито-Центр, 2003. – 171 с.
3. Слесарев Ю.В. Критерии отбора педагогических технологий для формирования профессиональной базы в подготовке менеджеров // Казанский педагогический журнал. – 2008. - № 2. – Казань, 2008. – С. 28-33.
4. Трегубова Т.М. Компаративные исследования в области профессионального образования: основные тренды и проблемы адаптации // Казанский педагогический журнал. - 2013. - № 3. - С. 33-39.

Несомненно, важность и актуальность нашего исследования стимулируют расширение «поля научных изысканий», появление новых направлений изучения и проведения опытно-экспериментальной работы по совершенствованию качества процесса формирования социально-личностной компетентности студентов в современном вузе.

С учетом необходимости подготовки для регионального и глобального рынков труда социально-ориентированного и компетентного специалиста, представляется целесообразным внедрять формы повышения квалификации педагогов, занимающихся социально-воспитательной работой со студентами в вузе в контексте направленности на использование потенциала культурно-досуговой деятельности в формировании социально-профессиональной и социально-личностной компетентности конкурентоспособного специалиста. Важным ресурсом в совершенствовании данного исследования представляется изучение и использование международного опыта формирования различного рода компетенций, ибо «увеличивающееся внимание к проведению компаративных педагогических исследований объясняется поиском эффективных образовательных политик, особенно в условиях интеграции и конкуренции, которые обеспечивают стимулы для осуществления инновационных преобразований с целью повышения эффективности и качества профессионального образования и помогают мобилизовать необходимые ресурсы для достижения этой цели» [4, с. 34].

5. Трегубова Т.М. Международные проекты в области поликультурного образования студентов в ситуации террористических угроз // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 1. – С. 48-53.

6. Храпаль Л.Р. Модернизация экологического образования в вузе в контексте российской социокультурной динамики: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / Л.Р. Храпаль [Место защиты: Ур. гос. пед. ун-т]. - Казань, 2011. - 527 с.

References:

1. Zimnjaja I.A. Ključevye kompetencii – novaja paradigma rezul'tata obrazovanija // Vysshee obrazovanie segodnja. – 2003. – № 5. – S. 34-42.
2. Marasanov G.I. Social'naja kompetentnost': psihologicheskie uslovija razvitija v junosheskom vozraste / G.I. Marasanov, N.A. Rototaeva. - M.: Kognito-Centr, 2003. – 171 s.

3. Slesarev Ju.V. Kriterii otbora pedagogicheskikh tehnologij dlja formirovanija professional'noj bazy v podgotovke menedzherov // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2008. - № 2. – Kazan', 2008. – S. 28-33.

4. Tregubova T.M. Komparativnye issledovanija v oblasti professional'nogo obrazovanija: osnovnye trendy i problemy adaptacii // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. - 2013. - № 3. - S. 33-39.

5. Tregubova T.M. Mezhdunarodnye proekty v oblasti polikul'turnogo obrazovanija studentov v situacii terroristicheskikh ugroz // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. - 2015. - № 1. – S. 48-53.

6. Hrapal' L. R. Modernizacija jekologicheskogo obrazovanija v vuze v kontekste rossijskoj sociokul'turnoj dinamiki: dissertacija ... doktora pedagogicheskikh nauk: 13.00.02 / L.R. Hrapal' [Mesto zashhity: Ur. gos. ped. un-t]. - Kazan', 2011. - 527 s.

Сведения об авторе:

Прохорова Евгения Александровна (г. Казань, Россия), старший преподаватель, Университет управления «ТИСБИ», e-mail: p_jain@mail.ru

Data about the author:

E. Prokhorova (Kazan, Russia), senior lecturer, University Of Management "TISBI", e-mail: p_jain@mail.ru



УДК 37

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТРАДИЦИОННОЙ НАРОДНОЙ ЯПОНСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ РОССИИ

И.В. Коршунова, А.Р. Файзуллина, В.В. Муругова, И.В. Александрова

Аннотация. Данная статья направлена на выявление педагогического потенциала традиционной народной японской культуры и возможностей его использования в современных социокультурных условиях России. В статье раскрыты особенности инновационного японского опыта традиционной народной культуры, заключающегося: в государственной координации и стимулировании системы деятельности различных социальных институтов, участвующих в сохранении и развитии традиционной народной культуры; в повышении внимания общества к сохранению и распространению традиционных духовно-нравственных ценностей; в опоре современного японского искусства на исконные традиции народного художественного творчества; в широком отражении традиций народной культуры в содержании современного японского общего и профессионального художественного образования, а также в деятельности СМИ, туристических кампаний и др.

Ключевые слова: подготовка кадров, японский опыт, педагогический потенциал, традиционная народная культура.

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF TRADITIONAL FOLK JAPANESE CULTURE AND ITS IMPLEMENTATION IN MODERN SOCIOCULTURAL CONDITIONS OF RUSSIA

I. Korshunova, A. Fayzullina, V. Murugova, V. Nigmatzyanova, I. Aleksandrova

Abstract. The paper identifies pedagogical potential of traditional folk Japanese culture and opportunities of its use in modern sociocultural conditions of Russia. The paper reveals peculiarities of innovative Japanese experience of national folk culture: state coordination and stimulation of the activity of various social institutions participating in preservation and development of traditional folk culture; increase of society attention to preservation and distribution of traditional spiritual and moral values; preservation of primordial traditions of amateur and folk art in modern Japanese art; broad reflection of national culture traditions in the maintenance of modern Japanese general and professional art education; activity of mass media, travel agencies, etc.

Keywords: training, Japanese experience, pedagogical potential, traditional folk culture.

Педагогический потенциал традиционной народной культуры определяется воплощенными в нем духовно-нравственными ценностями, наиболее актуальными среди которых являются ценностное отношение к Родине, природе, семье, матери и материнству, учению, труду, культурному наследию своего и других народов. Общие для традиционных культур разных народов духовно-нравственные ценности своеобразно проявляются в самобытных, уникальных для каждой из таких культур объектах материального и нематериального культурного наследия: в памятниках народного зодчества, в произведениях народного декоративно-прикладного творчества, в народной музыке, танцах, устном народном творчестве и др.

В Решении Госсовета РФ «О государственной поддержке традиционной народной культуры» [6], в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания граждан Российской Федерации» [2], в

«Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации» [7] сформулированы важнейшие задачи деятельности государственных структур по сохранению и развитию традиционных культур народов России как основы патриотического, духовно-нравственного воспитания. Современная практика решения этих государственных задач многообразна. В ней участвуют органы государственного управления культурой и образованием, дома народного творчества, дома национальностей, фольклорные и этнокультурные центры, культурно-досуговые центры и другие социально-культурные учреждения, а также учреждения общего, дополнительного и профессионального образования, общественные объединения, благотворительные фонды, общества дружбы разных стран и др. Лучшим творческим этнокультурным проектам общенационального значения ежегодно

присуждаются гранты Президента Российской Федерации.

Потребности современной практики обусловили повышение внимания к формированию этнокультурной компетентности кадров, что нашло отражение в новых Федеральных государственных образовательных стандартах по таким направлениям высшего профессионального образования, как «Социально-культурная деятельность», «Народная художественная культура», «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», «Педагогическое образование», «Социальная педагогика», «Туризм» и другим.

Вместе с тем, зарубежный опыт сохранения, развития и реализации педагогического потенциала традиционной народной культуры пока недостаточно отражен в практике социально-культурной деятельности и ее кадровом обеспечении.

Выбор Японии для изучения зарубежного опыта сохранения, развития и реализации педагогического потенциала традиционной народной культуры был обусловлен ведущей ролью этой страны среди государств - членов ЮНЕСКО, участвующих в международных этнокультурных проектах и программах. В Японии успешно осуществляется организуемая и поддерживаемая государством деятельность по сохранению «народных культурных ценностей». Она составляет фундамент современной японской государственной культурной и образовательной политики. Японским специалистам удалось органично вписать древние национально-культурные традиции в современную социально-культурную среду и содержание образования.

В 70-е годы XX века Япония активно сотрудничала с СССР по вопросам эстетического воспитания и образования, в том числе и по проблемам широкого включения в этот процесс народной художественной культуры. Ежегодно проводились совместные конференции, работы отечественных исследователей были переведены на японский язык. Некоторые традиции японской культуры и искусства отражены в содержании российских школьных и вузовских учебников по изобразительному искусству, по мировой художественной культуре и других.

Однако опыт Японии по сохранению, развитию и реализации педагогического потенциала традиционной народной культуры малоизвестен в России и практически не применяется в социально-культурной сфере.

В основе современной японской культуры – многовековые традиции ценностного отношения к природе, семье, детям, предкам, к прекрасному в искусстве и жизни. В Японии сохранились древние обычаи любования горой Фудзиямой, цветами сакуры и сливы, хризантемами, пионами, листьями осенних кленов, снегом. Праздник цветущей сакуры (Ханами) и День любования полной луной (Тюсю но мэйгэцу) являются общенациональными японскими праздниками [4].

Несколько общенациональных японских праздников посвящены детям: День детей (Кодомо но хи), который раньше был праздником только для мальчиков; Фестиваль кукол (праздник маленьких девочек); праздник Сити-го-сан («семь-пять-три»), имеющий трехсотлетнюю историю и являющийся как бы общим днем рождения всех японских детей, которым в текущем году исполнилось 3, 5 или 7 лет [3].

Из древних праздников и обрядов берут начало не только многие народные японские танцы, песни и театрализованные действия, но и представления знаменитых японских театров Но, Кабуки и Кёгэн.

Традиционное японское декоративно-прикладное искусство (керамика, фарфор, изделия из бронзы, лаковые миниатюры, нэцкэ, национальный костюм, искусство каллиграфии, гравюра укиё-э и др.) воплощает эстетическое отношение японцев к природе, их национальные образы мира, национальный характер, традиционную систему духовно-нравственных ценностей и идеалов, утонченный художественный вкус.

Культура современной Японии, благодаря культурной политике японского государства, не утрачивает своего самобытного ценностного ядра и тем самым противостоит воздействию глобализации на традиционные духовно-нравственные ценности и идеалы японцев. Поэтому такая политика, как утверждают японские специалисты, стала третьим столпом внешней политики этой страны, наряду с экономической экспансией и обеспечением государственной безопасности. В ее реализации участвуют многочисленные учреждения и организации: управления по делам культуры; музеи искусств; школы каллиграфии, чайной церемонии, гончарного искусства, икебаны, игры на традиционных музыкальных инструментах и другие.

Традиции народной культуры основательно изучаются в японских школах и вузах. В

учебные планы школ включены уроки любования природой и предмет «Национальная культура». В содержании учебного процесса широко отражены традиционная японская музыка, изобразительное и декоративно-прикладное искусство, поэзия, танцы, каллиграфия, мораль [5].

В Японии были созданы общества охраны традиционных искусств, Общество японского фольклора, Керамическая ассоциация, Японское этнографическое общество и другие общественные организации. Главное их предназначение – приобщение различных групп населения к традиционной японской культуре.

Реализация педагогического потенциала традиционной народной культуры в Японии, осуществляемая на основе системного подхода, активно содействует повышению качества человеческого капитала, определяющего все стороны жизни современного японского государства, в том числе – его политику и экономику.

Педагогический потенциал традиционной народной культуры определяется воплощенными в ней духовно-нравственными ценностями, актуальными для воспитания и развития граждан в современных социокультурных условиях. В исследованиях научной школы «Теория, история и методика преподавания народной художественной культуры», основателем которой является Т.И. Бакланова [1], обоснована следующая совокупность таких ценностей, как: Родина, природа, семья, мать и материнство, опыт предшествующих поколений, здоровье, учение, труд, творчество, красота в искусстве и жизни, культурное наследие своего и других народов, культура межэтнического общения и др. В данной статье авторы выявили особенности воплощения таких духовно-нравственных ценностей в японской традиционной празднично-обрядовой, семейно-бытовой и художественной культурах и пришли к выводу, что на их трансляцию в современное японское общество направлена целостная система деятельности японских социально-культурных учреждений, учебных заведений, семьи, общественных организаций.

Литература:

1. Бакланова Т.И. Педагогический потенциал русской традиционной культуры и ее реализация в образовательном пространстве Московской области / Труды Межрегиональной научно-практической конференции «Духовные вселенные традиционной

Для более эффективной реализации педагогического потенциала традиционной народной культуры в России необходимо изучать и творчески применять инновационный японский опыт, заключающийся: в государственной координации и стимулировании системы деятельности различных социальных институтов, участвующих в сохранении и развитии традиционной народной культуры; в повышении внимания общества к сохранению и распространению в современном социокультурном пространстве традиционных духовно-нравственных ценностей, воплощенных в народной празднично-обрядовой, семейно-бытовой и художественной культуре; в опоре современного японского искусства на исконные традиции народного художественного творчества, такие как живопись суми-э (картина тушью), каллиграфия, миниатюрная скульптура нэцкэ и другие; в широком отражении традиций народной культуры в содержании современного японского общего и профессионального художественного образования, а также в деятельности СМИ и др.

В процессе подготовки кадров к реализации педагогического потенциала традиционной народной культуры с учетом японского и другого инновационного зарубежного опыта необходимо целенаправленно отражать этот опыт в содержании образовательной и культурно-досуговой деятельности студентов.

Данная статья не исчерпывает всех аспектов проблемы исследования. Наряду с дальнейшим изучением теории и практики реализации в Японии педагогического потенциала традиционной народной культуры, необходимо изучать аналогичный опыт других стран современного мира и возможности его применения в России. Также требуют дальнейших исследований особенности реализации педагогического потенциала различных традиционных культур народов России в современных социокультурных условиях.

культуры русского народа". - Белгород. - 2010. - С. 18-27.

2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания граждан Российской Федерации. - 2009. - Москва: Просвещение.

3. Коршунова И.В. Культ природы в пространстве образования и культуры в Японии //

Среднее профессиональное образование. - 2008. - № 10. - С. 90-91.

4. Коршунова И.В. О роли государства и общества в сохранении этнокультурных традиций в современной Японии // Среднее профессиональное образование. - 2008. - № 11. - С. 74-75.

5. Коршунова И.В. Этнокультурные традиции в современном школьном образовании в Японии // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. - 2008. - № 5. - С. 166-168.

6. О государственной поддержке традиционной народной культуры / http://mkrf.ru/ministerstvo/passportculturalregions/?ELEMENT_ID=238853&t=sb [Электронный ресурс]. 2006.

7. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации / <http://base.garant.ru/70284810/> [Электронный ресурс]. 2012.

References:

1. Baklanova T.I. Pedagogicheskij potencial russoj tradicionnoj kul'tury i ee realizacija v obrazovatel'nom prostranstve Moskovskoj oblasti / Trudy Mezhhregional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii

«Duhovnye vseennye tradicionnoj kul'tury russkogo naroda». - Belgorod. - 2010. - S. 18-27.

2. Konceptija duhovno-nravstvennogo razvitija i vospitanija grazhdan Rossijskoj Federacii. - 2009. - Moskva: Prosveshhenie.

3. Korshunova I.V. Kul't prirody v prostranstve obrazovaniya i kul'tury v Japonii // Srednee professional'noe obrazovanie. - 2008. - № 10. - S. 90-91.

4. Korshunova I.V. O roli gosudarstva i obshhestva v sohranении jetnokul'turnyh tradicij v sovremennoj Japonii // Srednee professional'noe obrazovanie. - 2008. - № 11. - S. 74-75.

5. Korshunova I.V. Jetnokul'turnye tradicii v sovremennom shkol'nom obrazovanii v Japonii // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. - 2008. - № 5. - S. 166-168.

6. O gosudarstvennoj podderzhke tradicionnoj narodnoj kul'tury / http://mkrf.ru/ministerstvo/passportculturalregions/?ELEMENT_ID=238853&t=sb [Jelektronnyj resurs]. 2006.

7. Strategija gosudarstvennoj nacional'noj politiki Rossijskoj Federacii / <http://base.garant.ru/70284810/> [Jelektronnyj resurs]. 2012.

Сведения об авторах:

Коршунова Ирина Викторовна (г. Гжель, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры сервиса, Гжельский государственный университет, e-mail: irkorshunova1@yandex.ru

Файзуллина Альбина Раисовна (г. Казань, Россия), кандидат политических наук, доцент кафедры истории России и стран ближнего зарубежья, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Муругова Вера Владимировна (г. Казань, Россия), кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков, Казанский кооперативный институт (филиал) Российского университета кооперации.

Александрова Ирина Валерьевна (г. Нижнекамск, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры государственного муниципального управления социологией и менеджмента, Нижнекамский химико-технологический институт (филиал) Казанского национального исследовательского технологического университета.

Data about the authors:

I. Korshunova (Gzhel, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor of Department of Service, Gzhel State University, e-mail: irkorshunova1@yandex.ru

A. Fayzullina (Kazan, Russia), candidate of political sciences, associate professor of Department of History of Russia and Neighboring Countries, Kazan (Volga region) Federal University.

V. Murugova (Kazan, Russia), candidate of philosophical sciences, associate professor of Department of Humanities and Foreign Languages, Kazan Cooperative Institute (Branch) of Russian University of Cooperation.

I. Aleksandrova (Nizhnekamsk, Russia), candidate of sociological sciences, associate professor of Department of Public Municipal Control of Sociology and Management, Kazan (Volga region) Federal University.

УДК 39

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Т.Ц. Дугарова, Л.П. Сагалакова

Аннотация. В статье раскрывается необходимость формирования этнокультурной компетентности у студентов в условиях внедрения ФГОС 3+ в педагогическом колледже. Исследование, проведенное в Кызылском педагогическом колледже, и социологическое исследование Кан В.С. выявило «стабильное напряженное состояние» в Республике Тыва. Речь ведется о поликультурном воспитании молодежи в Республике Тыва в соответствии с нормативно-правовыми документами. Рассмотрены подходы к содержанию этнокультурной компетентности, ее компоненты: когнитивный, поведенческий и аффективный. Раскрыты педагогические условия формирования этнокультурной компетентности студентов колледжа. Автором анализируется проблема формирования этнокультурной компетентности у студентов через циклы, предусмотренные в учебном плане ФГОС.

Ключевые слова: этнокультурная компетентность, компоненты этнокультурной компетентности, этнофор, студенческий возраст.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF ETHNOCULTURAL COMPETENCE AMONG STUDENTS OF TEACHER TRAINING COLLEGE

T. Dugarova, L. Sagalakova

Abstract. In the article the necessity of formation of ethnocultural competence of students in the conditions of implementation of the GEF 3+ Teachers College. It is about multicultural education of young people in the Republic of Tyva, in accordance with legal documents. The approaches to the content of the ethno-cultural competence of its components: cognitive, behavioral and affective. Disclosed pedagogical conditions of formation of ethnocultural competence of college students. The author analyzes the problem of the formation of ethno-cultural competence at students through cycles stipulated in the curriculum GEF.

Keywords: competence, ethnocultural competence, components of ethnocultural competence, etnofor.

На современном этапе развития общества наблюдается противоречивость цивилизационных движений: развитие тенденций объединения, с одной стороны, а с другой – сохранение этнокультурного своеобразия этносов. Мировой опыт обнаруживает, что наиболее благополучной тактикой аккультурации является соединение, сохранение своей культурной этничности наравне с освоением культуры других народов [14, с. 258].

На данный момент перед российской системой образования в нашей стране выдвигается важная задача воспитания и развития личности, владеющей этнокультурной компетентностью, обучение молодого поколения принципиально новому отношению к представителям разных национальностей, к совместному существованию в одном обществе, формирование умений налаживать контакты и активно сотрудничать с людьми различных

этносов, конфессий. В условиях поликультурного образования исследователи отводят основную роль диалогу разнообразных этнокультур и воспитанию этнокультурной компетентности молодежи, включающей в себя интерес к духовным корням, культуре своего и остальных этносов, к национальным обычаям и традициям [7, с. 114; 8, с 17].

Особую тревожность вызывает проблема этнокультурной компетентности в Республике Тыва. Исследование, проведенное в Кызылском педагогическом колледже, позволило выявить у студентов следующие особенности: наиболее выражены этнонигилизм, этноизоляционизм при преобладании аффективного компонента идентичности. Полученные результаты указывают на необходимость проведения профилактики экстремизма и ксенофобии у молодежи студенческого возраста [11, стр. 78]. Социологическое исследование Кан В.С.

выявило, что межнациональные отношения у половины респондентов, независимо от национальности, оцениваются как относительно «стабильное напряженное состояние» [4, стр. 11]. Согласно исследователю присутствуют открытые столкновения на национальной почве и проявления экстремизма у молодых людей, прослеживается определенная степень межэтнической напряженности, имеются проблемы в сфере межличностного общения. Кан В.С. выделяет факторы, усиливающие межнациональную напряженность: высокий уровень социального неблагополучия, преступности; миграция русских из региона, ведущая к уменьшению культурного и языкового многообразия.

Питательной средой для развития напряженности являются социальные трудности, недостаток духовно-нравственных ценностей, прежде всего у молодежи. Это может привести к уменьшению культурного и языкового многообразия, формированию установок на этническую замкнутость, в конечном итоге – к ограничению потенциала и перспектив развития Тувы.

Поликультурное воспитание молодежи в Республике Тыва ведется в соответствии с Конституцией РФ, Республики Тыва, Законом РФ и Республики Тыва «Об образовании», концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, на основе ежегодного послания Президента России Федеральному Собранию РФ, обращения председателя Правительства республики Тыва Верховному Хуралу.

В Республике Тыва разработана государственная программа «Развитие системы государственной молодежной политики на 2014–2018 годы». В разделе «Формирование у тувинской молодежи российской идентичности и профилактика этнического и религиозно-политического экстремизма в молодежной среде» представлены мероприятия: поддержка воспитания молодежной социальной инициативы, устремленной на формирование у тувинской молодежи российской идентичности (проведение мероприятий, социологических опросов среди молодежи); формирование у молодого поколения уважения и толерантности к представителям разных этносов, культур, религий, их традициям и духовно-нравственным ценностям (создание и проведение молодежных форумов, фестивалей, конкурсов

и др.). Также преодоление этнического и религиозно-политического экстремизма в молодежной среде (изготовление и распространение методической литературы и раздаточного материала); организация работы по позитивному восприятию малой Родины как места проживания (организация конкурсов, защита проектов). Разработана «Концепция духовно-нравственного воспитания и развития личности в образовательном учреждении РТ» с учетом национальных, региональных, этнокультурных потребностей многонационального народа Тувы.

В образовательных организациях Республики Тыва уделяется большое внимание формированию этнокультурной компетентности студенческой молодежи. В настоящее время в контексте внедрения нового ФГОС 3+ Кызылский педагогический колледж Тувинского государственного университета Республики Тыва работает над конструированием поликультурной образовательной среды с целью развития взаимопонимания, взаимообогащения между участниками образовательного процесса, изучения удовлетворенности культурных, образовательных, познавательных интересов и потребностей студентов. Формирование этнокультурной компетенции у студентов педагогического колледжа осуществляется через вариативную часть ФГОС 3+, которая воспроизводит особенности подготовки педагогических кадров конкретного региона на основе учета национальной культуры. Обзор научных источников свидетельствует о том, что до настоящего времени остается недостаточно изученной проблема этнокультурной компетентности студентов среднего профессионального образования Республики Тыва.

В рамках нашей статьи необходимо уточнение содержания и структуры понятия этнокультурной компетентности.

Современные педагогические и этнопсихологические исследования известны различными подходами к пониманию этнокультурной компетентности.

С позиции универсального подхода этническая компетентность рассматривается как:

1) свойство личности, которое выражается в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной культуре, реализуется через умения, навыки и модели поведения, способствующие

эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию, которое формируется в ходе полиэтнического образования в контексте поликультурной образовательной среды [10, стр. 39];

2) степень проявления человеком знаний, навыков и умений, разрешающих ему адекватно оценивать особенность и условия взаимодействия, взаимоотношений с людьми разнообразных этнических общностей, находить правильные формы сотрудничества с ними с целью поддержания атмосферы согласия и взаимного доверия [6, стр. 305].

С точки зрения характеристики профессионально-педагогической деятельности специалиста этнокультурная компетентность трактуется как:

1) свойство личности, выражающееся интегративной совокупностью взаимообусловленных компетенций, реализующейся через знания, умения и технологии, способствующие эффективному формированию этнокультурных отношений в поликультурном образовательном пространстве [1, стр. 38];

2) сложная интегративная характеристика, предполагающая высокую степень его теоретической, практической и личностной подготовленности к значительной реализации задач этнокультурного воспитания личности в соответствии с национальным идеалом воспитания и учетом этнопсихологических особенностей их развития [12, стр. 28];

3) совокупность этнопедагогических знаний, умений, навыков и способностей, позволяющих проектировать этнокультурное образование, с учетом личностных качеств, определяющих ценностные позиции студентов [9, стр. 23].

Хотя и существуют различные трактовки смысла предоставленной дефиниции, этнокультурная компетентность разрешает каждому этнофору отыскать лучшие способы поведения, содействующие поддержанию атмосферы гармонии и взаимного доверия, высокой эффективности в современной деятельности, и устранению интолерантного отношения к людям, различающимся языком, национальностью, расой, культурой, ценностями.

В структуру этнокультурной компетентности входят логически взаимосвязанные части: когнитивный, поведенческий и аффективный компоненты. Когнитивный компонент изучает знания и суждения о многочисленных национальностях,

своей и чужой культуре, истории, национально-психологических особенностях индивидов, образе жизни; признанием культурных отличий. Овладение иностранными языками является основой для предупреждения непонимания, правильной интерпретации поведения этнофоров, причиной для исправления личного поведения в межэтническом взаимодействии. Поведенческий компонент изучает способы поведения, стратегии, умения, содействующие результативному взаимодействию с иноэтническим окружением, оказывает влияние и на амплификацию знаниевого содержания культурной оригинальности этнофоров. Аффективный компонент изучает положительное отношение человека к этнической среде и этнофорам в частности, толерантное отношение к другому образу жизни и мыслей. Способность общаться на эмоциональном уровне, ощущать чувство эстетического удовольствия при знакомстве с произведениями искусства разных этносов, уметь сопереживать и встать на позицию иноэтнического окружения, все это создает базис для результативного межэтнического взаимодействия и взаимопонимания.

Кабанова Н.Э. [3, стр. 13], анализируя понятия «этническая толерантность» и «этнокультурная компетентность», пришла к выводу, что этническая толерантность и этнокультурная компетентность характеризуют одно и то же явление с разных сторон, а именно составляющую структуры личности, которая отвечает за ее способность результативного взаимодействия и взаимопонимания с этнофором другой этнической группы.

Таким образом, этническая толерантность определяет значимую направленность личности, а этнокультурная компетентность представляет ее деятельностьную характеристику, представляющую собой способность к функциональному межэтническому взаимодействию.

Коновалова Л.В. [5, стр. 16] рассматривает структуру этнокультурной компетентности как системное образование, состоящее из взаимосвязанных компонентов, имеющих свою специфику и особенности функционирования в рамках этнокультурной компетентности: мотивационно-ценностный, интеллектуально-познавательный, действенно-практический, рефлексивно-оценочный.

Дугарова Т.Ц. [2, стр. 60] рассматривает структуру этнического самосознания

личности, которая формирует идентификацию с ценностями, образующими бытие его окружения, такими как: имя; притязание на признание; половая идентичность; психологическое время личности; социально-психологическое пространство личности.

Можно сделать вывод, что этнокультурная компетентность связывает одновременно реальные знания, суждения об этнических общностях и культуру, а также толерантные взаимоотношения, направленные на этнокультурное взаимодействие и взаимопонимание.

Формирование этнокультурной компетентности в студенческом возрасте представляет собой особую психолого-педагогическую проблему.

Педагогическими условиями формирования этнокультурной компетентности студентов колледжа являются:

- воспитание принятия и понимания других народов, признание ценности этнокультурного многообразия;
- развитие межэтнического общения, привитие идей альтруизма и уважения к другим, воспитание эмоциональной устойчивости и толерантных черт личности;
- приобретение знаний о культуре, истории, образе жизни, обычаях и традициях, ценностях разных народов;
- формирование осмысления и признания главенства гуманных ценностей над классовыми и коллективными, осознания необходимости согласования общечеловеческих и этнических интересов и поиск общих культурных интересов, элементов, потребностей;
- развитие функциональных коммуникативных умений и способов поведения во взаимодействии с этнофорами.

В Казанском педагогическом колледже обязательная часть Программы подготовки специалистов среднего звена по учебным циклам составляет около 70% от общего объема программы, отведенного на их изучение. На вариативную часть отводится около 30%, которая дает возможность расширения и углубления подготовки, определяемой содержанием обязательной части, получения дополнительных компетенций (в том числе этнокультурных компетенций), знаний и умений, необходимых для обеспечения конкурентоспособности выпускника в соответствии запросами

регионального рынка труда и возможностями продолжения образования [13].

Современный студент становится носителем опыта в области этнокультур и межэтнического взаимодействия. Этнокультурные компетентности позволяют принять своеобразие жизни этнических общностей, адекватно оценить особенность и условия взаимодействия с их этносами, находить адекватные способы поведения с целью поддержания эмоциональной атмосферы. Формирование этнокультурной компетентности у студентов педагогического колледжа является необходимым условием для реализации ФГОС 3+ в области образования, ориентированной на воспитание у молодежи патриотического самосознания, формирование российской идентичности, сохранение мира между всеми этносами.

Рассмотрим особенности формирования этнокультурной компетентности через циклы, предусмотренные в учебном плане ФГОС 3+:

- общегуманитарные и специально-экономические дисциплины могут оказывать воздействие на формирование когнитивного, поведенческого и аффективного компонентов, при условии включения в содержание этих дисциплин национально-регионального элемента;
- общепрофессиональные дисциплины, такие как педагогика и психология, способствуют возможности формирования компонентов этнокультурной компетентности при изучении отдельных тем («Межэтническое общение», «Национальный характер», «Эмоции и чувства» и т.д.);
- вариативная часть программы воздействует на когнитивные, поведенческие и аффективные компоненты этнокультурной компетентности и включает дисциплины: «Родной язык», «Национальные ремесла», «Родная детская литература с практикумом по выразительному чтению», «Тувинские национальные виды борьбы», «Основы религиозных культур и светской этики», «Тувинские национальные игры и забавы». Эти дисциплины изучают студенты очного и заочного отделений, независимо от их специализации. Сложностью воплощения замысла подготовки педагогов-специалистов этнокультурного профиля является постоянное количество часов в учебном плане, постоянно меняющимся в связи с внедрением ФГОС, ФГОС 3+.

В процессе формирования этнокультурной компетентности у студентов педагогического колледжа целесообразен учет следующих условий: организация встреч с иными культурами; создание проблемных ситуаций, направленных на выявление противоречий в отношении с иными культурами; организация проблемных дискуссий; организация процесса

рефлексии молодежью своего отношения к представителям иных культур; оказание помощи в овладении студентами умениями критически мыслить, вести диалог, анализировать свою и чужие точки зрения.

Литература:

1. Вертякова Э.Ф. Концепция этнокультурных отношений будущих учителей в современном образовательном пространстве / Э.Ф. Вертякова // Уфа: Изд-во БГПУ, 2009. – С. 34–41.
2. Дугарова Т.Ц. Идентификация как механизм развития этнического самосознания / Т.Ц. Дугарова // Наука и школа. – 2009. – № 3. – С. 59–61.
3. Кабанова Н.Э. Формирование этнокультурной компетентности студентов в полиэтнической образовательной среде университета: автореф. дис. ... кан. пед. наук: 13.00.08. / Кабанова Надежда Эргашевна. – Самара, 2014. – 25 с.
4. Кан В.С. Национально-культурные автономии в Туве / В.С. Кан / Плюс Информ. – 2012. – № 13. – С. 11–12.
5. Коновалова Л.В. Формирование и развитие этнокультурной компетентности педагогов в процессе непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. / Коновалова Людмила Викторовна. – Великий Новгород, 2011. – 52 с.
6. Крысько В.Г. Этнопсихологический словарь. М.: МПСИ, 1999. – 486 с.
7. Мухаметзянова Ф.Ш. Идеи толерантности, межкультурного и межконфессионального диалога в условиях развития национального образования в поликультурном пространстве российского общества / Ф.Ш. Мухаметзянова, И.Ш. Мухаметзянов, Л.Р. Храпаль // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 11–16.
8. Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А. Этнокультурное образование педагогов среднего профессионального учебного заведения: возможные подходы / Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 17–22.
9. Нестеренко О.П. Формирование этнокультурного компонента профессиональной компетенции учителя в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Нестеренко Ольга Петровна. – М., 2010. – 34 с.
10. Поштарева Т.В. Формирование этнокультурной компетентности / Т.В. Поштарева // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 35–42.
11. Сагалакова Л.П., Гасков А.В. Этническое самосознание студентов Кызылского педагогического колледжа: постановка проблемы и пути толерантного воспитания / Л.П. Сагалакова,

А.В. Гасков // Вестник Бурятского гос. ун-та. – 2015. – Вып. 1. – С. 76–81.

12. Федорова С.Н. Формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Федорова Светлана Николаевна. – М., 2006. – 54 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования от 24 октября 2014 г. №1351.
14. Храпаль Л.Р. Концептуальная модель социокультурной модернизации системы высшего профессионального экологического образования в структуре регионального образовательного кластера / Л.Р. Храпаль, Т.З. Мухутдинова // Вестник Казан. технол. ун-та. – 2011. – № 4. – С. 257–265.

References:

1. Vertjakova Je.F. Konceptcija jetnokul'turnyh odnoshenij budushhih uchitelej v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve / Je.F. Vertjakova // Ufa: Izd-vo BGPU, 2009. – S. 34–41.
2. Dugarova T.C. Identifikacija kak mehanizm razvitija jetniceskogo samosoznanija / T.C. Dugarova // Nauka i shkola. – 2009. – № 3. – S. 59–61.
3. Kabanova N.Je. Formirovanie jetnokul'turnoj kompetentnosti studentov v polijetniceskoj obrazovatel'noj srede universiteta: avtoref. dis. ... kan. ped. nauk: 13.00.08. / Kabanova Nadezhda Jergashevna. – Samara, 2014. – 25 s.
4. Kan V.S. Nacional'no-kul'turnye avtonomii v Tuve / V.S. Kan / Pljus Inform. – 2012. – № 13. – S. 11 – 12.
5. Konovalova L.V. Formirovanie i razvitie jetnokul'turnoj kompetentnosti pedagogov v processe nepreryvnogo obrazovanija: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08. / Konovalova Ljudmila Viktorovna. – Velikij Novgorod, 2011. – 52 s.
6. Kry's'ko V.G. Jetnopsihologiceskij slovar'. M.: MPSI, 1999. – 486 s.
7. Muhametzjanova F.Sh. Idei tolerantnosti, mezhkul'turnogo i mezhhkonnessional'nogo dialoga v uslovijah razvitija nacional'nogo obrazovanija v polikul'turnom prostranstve rossijskogo obshhestva / F.Sh. Muhametzjanova, I.Sh. Muhametzjanov, L.R. Hrapal' // Kazanskij pedagogiceskij zhurnal. – 2015. – № 1. – S. 11–16.
8. Muhametzjanova F.Sh., Shajhutdinova G.A. Jetnokul'turnoe obrazovanie pedagogov srednego professional'nogo uchebnogo zavedenija: vozmozhnye podhody / F.Sh. Muhametzjanova, G.A. Shajhutdinova

// Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. - 2015. - № 1. - S. 17-22.

9. Nesterenko O.P. Formirovanie jetnokul'turnogo komponenta professional'noj kompetencii uchitelja v sisteme povyshenija kvalifikacii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. / Nesterenko Ol'ga Petrovna. – M., 2010. – 34 s.

10. Poshtareva T.V. Formirovanie jetnokul'turnoj kompetentnosti / T.V. Poshtareva // Pedagogika. – 2005. – № 3. – S. 35–42.

11. Sagalakova L.P., Gaskov A.V. Jetnicheskoe samosoznanie studentov Kyzyl'skogo pedagogicheskogo kolledzha: postanovka problemy i puti tolerantnogo vospitaniya / L.P. Sagalakova, A.V. Gaskov // Vestnik Burjatskogo gos. un-ta. – 2015. – Вып. 1. – S. 76–81.

12. Fedorova S.N. Formirovanie jetnokul'turnoj kompetentnosti budushhih pedagogov: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08 / Fedorova Svetlana Nikolaevna. – M., 2006. – 54 s.

13. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego professional'nogo obrazovanija ot 24 oktjabrja 2014 g. №1351.

14. Hrapal' L.R. Konceptual'naja model' sociokul'turnoj modernizacii sistemy vysshego professional'nogo jekologicheskogo obrazovanija v strukture regional'nogo obrazovatel'nogo klastera / L.R. Hrapal', T.Z. Muhutdinova // Vestnik Kazan. tehnol. un-ta. – 2011. – № 4. - S. 257-265.

Сведения об авторах:

Дугарова Туяна Цыреновна (г. Улан-Удэ, Россия), доктор психологических наук, доцент БГУ, преподаватель.

Сагалакова Лидия Петровна (г. Кызыл, Россия), аспирант БГУ, преподаватель ТувГУ Кызылский педагогический колледж, e-mail:slp11@bk.ru

Data about the authors:

T. Dugarova (Ulan-Ude, Russia), doctor of psychology, associate professor of Buryat State University, lecturer.

L. Sagalakova (Kyzyl, Russia), postgraduate student of Buryat State University, lecturer of Kyzyl Teacher Training College of Tuvan State University, e-mail:slp11@bk.ru



УДК 373.5

УЧЕБНЫЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 7–9 КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Ю.М. Орехова

Аннотация. Автор обосновывает важность внедрения современных информационно-коммуникативных технологий в процесс обучения иностранным языкам в средней школе. В статье дается подробное описание существующих на сегодняшний день учебных Интернет-ресурсов, обозначены критерии отбора материала для создания учебных Интернет-материалов. Автор раскрывает дидактический потенциал Интернет-ресурсов для формирования социокультурной компетенции и универсальных учебных действий у обучающихся 7–9 классов средней школы.

Ключевые слова: современные ИКТ, сеть Интернет, учебные Интернет-ресурсы, социокультурная компетенция, урок иностранного языка, ФГОС.

EDUCATIONAL INTERNET RESOURCES AS DIDACTIC MEANS OF MODELLING THE STUDENTS' SOCIOCULTURAL COMPETENCE AT THE SECONDARY SCHOOL (7–9 GRADES)

Yu. Orekhova

Abstract. The author proves the importance of introducing of modern communicatory technologies in the process of teaching foreign languages at the secondary school. The description of Internet resources and criteria of material selection for creation of educational materials are given in this article. The author describes the didactic potential of educational Internet resources for the forming of students' sociocultural competence and universal educational actions at the secondary school.

Keywords: modern communicatory technologies, the Internet, educational Internet resources, sociocultural competence, lesson of foreign language, FGOS.

Использование иностранного языка как средства общения возможно при наличии у обучающихся средней школы сформированной коммуникативной и социокультурной компетенций.

Анализ работ ведущих отечественных ученых (И.Л. Бим, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев и др.) позволяет трактовать социокультурную компетенцию как неотъемлемый структурный компонент коммуникативной компетенции, отвечающий за желание и способность использовать иностранный язык в качестве инструмента общения в соответствии с принятыми в том или ином языке нормами вербального и невербального общения, что достигается за счет формирования положительного отношения к предмету иностранный язык и развития таких качеств личности как толерантность, что в результате способствует становлению вторичной языковой личности, способной преодолеть как языковой, так и культурный барьер.

Следует отметить, что социокультурная компетенция имеет многокомпонентный состав. Анализ существующих на сегодняшний день моделей социокультурной компетенции

позволил выделить в ее составе пять структурных компонентов: лингвистический, культурологический, социолингвистический, социально-психологический и психологический компоненты.

Информатизация языкового образования включает в себя целый комплекс мер, направленный на создание благоприятных условий для обучения и овладения иностранным языком посредством ИКТ. Исследователь П.В. Сысоев выделяет восемь основных направлений применительно к языковому образованию [3; 4], одним из которых является использование ресурсов сети Интернет в учебных целях для формирования ключевых компетенций и универсальных учебных действий.

Однако текстовая информация, представленная на Интернет-сайтах не всегда надежна. В связи с этим при отборе материала сети Интернет для его дальнейшего использования на уроках иностранного языка следует придерживаться следующих критериев [3; 4; 5; 6]: а) языковая сложность материала; б) культурологическая наполняемость материала; в) культуросообразность материала; г) информативность материала; д) надежность

информации; е) актуальность информации; ж) объективность информации; з) иллюстративность материала.

После отбора материала по обозначенным критериям можно приступать к разработке учебных Интернет-ресурсов, под которыми понимают текстовые, аудио- и визуальные материалы по различной тематике, направленные на формирование иноязычной коммуникативной компетенции и развитие коммуникативно-когнитивных умений обучающихся осуществлять поиск, отбор, классификацию, анализ и обобщение информации [5]. В англоязычной литературе выделяются пять видов учебных Интернет-ресурсов. Дадим характеристику каждому из существующих на сегодняшний день учебных Интернет-ресурсов [1; 2; 5].

1) *Hotlist* (Хотлист) представляет собой аннотированные ссылки по изучаемой теме, которые содержат только текстовый материал.

2) *Multimedia scrapbook* (Мультимедиа скрэпбук) имеет своей целью создание коллекции мультимедийных ресурсов, выглядит как аннотированный список мультимедийных ссылок.

3) *Treasure hunt* (Трежа Хант) по своему виду напоминает хотлист, так как содержит

аннотированный список ссылок и вопросов, составленных по содержанию используемых сайтов, и финальный вопрос проблемного характера.

4) *Subject sampler* (Сабдъект сэмпла) содержит список ссылок на текстовые и мультимедийные материалы сети Интернет и вопросов, составленных по содержанию используемых сайтов, которые требуют выражения своей точки зрения при ответе на конкретный вопрос.

5) *Webquest* (Вебквест) содержит список ссылок, вопросы по каждому разделу, требующие аргументации и вопрос дискуссионного характера. Предполагает проведение проекта с учащимися, работающими в группах.

Учебные Интернет-ресурсы, создаваемые с целью формирования социокультурной компетенции обучающихся 7–9 классов средней общеобразовательной школы, позволяют развивать все составляющие данной компетенции и способствуют формированию универсальных учебных действий, что является неотъемлемым требованием новых ФГОС ООО.

Таблица 1.- Использование учебных Интернет-ресурсов для формирования социокультурной компетенции и универсальных учебных действий

Учебный Интернет-ресурс	Компетенция	Универсальные учебные действия
<i>Hotlist</i>	лингвистическая, культурологическая психологическая	Регулятивные: целеполагание Познавательные: поиск и выделение необходимой информации
<i>Multimedia scrapbook</i>	лингвистическая культурологическая психологическая	Регулятивные: целеполагание Познавательные: поиск и выделение необходимой информации
<i>Treasure hunt</i>	лингвистическая культурологическая социально-психологическая психологическая	Регулятивные: целеполагание Познавательные: поиск и выделение необходимой информации; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов разных жанров; осознанное построение речевого высказывания в устной и письменной форме
<i>Subject sampler</i>	лингвистическая культурологическая социально-психологическая психологическая	Регулятивные: целеполагание Познавательные: поиск и выделение необходимой информации; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов разных жанров; осознанное построение речевого высказывания в устной и письменной форме
<i>Webquest</i>	лингвистическая культурологическая социоллингвистическая социально-психологическая психологическая	Личностные: действие смыслообразования Регулятивные: целеполагание; планирование; прогнозирование; контроль; коррекция; оценка Познавательные: поиск и выделение необходимой информации; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов разных жанров; осознанное построение речевого высказывания в устной и письменной форме; самостоятельное создание алгоритмов деятельности; самостоятельное создание способов решения

Проанализировав умения, входящие в структурные компоненты социокультурной компетенции, и дидактический потенциал учебных Интернет-ресурсов, мы определили номенклатуру социокультурных умений учащихся 7–9 классов средней общеобразовательной школы, развиваемых посредством учебных Интернет-ресурсов:

- выявлять и анализировать культурологическую информацию;
- находить общее и различное в культуре своей страны и страны/стран изучаемого языка;
- строить высказывание об истории, культуре, социальном развитии, географическом положении родной страны и стран/страны изучаемого языка;
- распознавать употребительные национальные реалии и единицы афористического уровня страны/стран изучаемого языка;

Литература:

1. Драгунова А.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов факультета иностранных языков через использование учебных интернет-ресурсов на основе технологий Веб 2.0: дис. ... канд. пед. наук. - Ярославль, 2014. - 331 с.
2. Ивенин Ф.В. Интернет как интерактивное средство обучения иностранному языку // Среднее профессиональное образование. - 2014. – № 7. – С. 38-39.
3. Сысоев П.В. Направления и перспективы информатизации языкового образования // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. - 2013. – № 4. – С. 83-95.
4. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Разработка авторских учебных Интернет-ресурсов по иностранному языку // Иностранные языки в школе. - 2009. – № 2. – С. 8-16.
5. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Использование новых учебных интернет-технологий в обучении иностранному языку (на материале культуроведения США) // Вестник Тамбовского университета. Гуманитарные науки. - 2008. – № 2. – С. 363-371.
6. Титова С.В. Ресурсы и службы Интернета в преподавании иностранных языков. - М.:

- использовать употребительные национальные реалии и единицы афористического уровня страны/стран изучаемого языка;

- владеть языковыми средствами в соответствии с нормами, установленными в конкретном лингвокультурном сообществе.

Таким образом, рассмотренные нами пять видов учебных Интернет-ресурсов, разрабатываемые с целью развития всех компонентов социокультурной компетенции, создают уникальные условия для знакомства с культурологическими особенностями стран изучаемого языка, могут быть признаны дидактическими средствами, обуславливающими постепенное формирование социокультурной компетенции и развитие универсальных учебных действий у учащихся 7-9 классов средней общеобразовательной школы.

Издательство Московского университета, 2003. - 267 с.

References:

1. Dragunova A.A. Formirovanie inozazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov fakul'teta inostrannyh jazykov cherez ispol'zovanie uchebnyh internet-resursov na osnove tehnologij Veb 2.0: dis. ... kand. ped. nauk. - Jaroslavl', 2014. - 331 s.
2. Ivenin F.V. Internet kak interaktivnoe sredstvo obuchenija inostrannomu jazyku // Srednee professional'noe obrazovanie. - 2014. – № 7. – S. 38-39.
3. Sysoev P.V. Napravlenija i perspektivy informatizacii jazykovogo obrazovanija // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholohova. Filologicheskie nauki. - 2013. – № 4. – S. 83-95.
4. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. Razrabotka avtorskih uchebnyh Internet-resursov po inostrannomu jazyku // Inostrannye jazyki v shkole. - 2009. – № 2. – S. 8-16.
5. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. Ispol'zovanie novyh uchebnyh internet-tehnologij v obuchenii inostrannomu jazyku (na materiale kul'turovedenija SShA) // Vestnik Tambovskogo universiteta. Gumanitarnye nauki. - 2008. – № 2. – S. 363-371.
6. Titova S.V. Resursy i sluzhby Interneta v prepodavanii inostrannyh jazykov. - M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2003. - 267 s.

Сведения об авторе:

Орехова Юлия Михайловна (г. Ярославль, Россия), аспирант Ярославского государственного педагогического университета, e-mail: nikitina_89@bk.ru

Data about the author:

Yu. Orekhova (Yaroslavl, Russia), postgraduate student, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. Ushinsky, e-mail: nikitina_89@bk.ru

УДК 331.548

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

А.Г. Миронов

Аннотация. Представлены результаты исследования особенностей профессионального самоопределения молодежи инновационных регионов России, обобщенные на проведенной нами научно-практической конференции «Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона». Выделены трудности выбора профессиональной и образовательной траектории обучающимися в современных социально-экономических и образовательных условиях. Определены ключевые направления профориентационной деятельности для образовательных организаций.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация, выбор профессии, инновационный регион.

PROBLEMS OF ORGANIZATION OF STUDENT'S PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN MODERN CONDITIONS

A. Mironov

Abstract. The article is devoted to the investigation of features of professional self-determination of young people of Russian regions by means of All-Russian scientific-practical conference "Professional self-determination of youth innovative region: problems and prospects" and personal experiments. The difficulties of choosing a professional and educational trajectories of students in modern conditions of Russian regions are discussed. Areas of career guidance activities for educational organizations are identified.

Keywords: professional identity, professional orientation, career choice, innovative region.

Целью настоящей работы является исследование проблемы организации профориентационной деятельности в инновационном регионе в условиях постиндустриального общества и перехода России к новой парадигме образования [1, с. 88]. Кадровый дефицит ряда отраслей экономики, низкая инновационная активность регионов Российской Федерации в современных условиях является во многом следствием проблем профессионального самоопределения молодежи и организации эффективной профориентации обучающихся.

Обобщение положительного опыта профориентационной деятельности в регионах России, представленное в научных статьях и в итогах обсуждений на секциях и семинарах двух научно-практических конференций [2, 3, 6, 7], проведенных в рамках настоящего исследования позволили выделить следующие основные проблемы профессионального самоопределения обучающихся и особенности в организации профориентационной деятельности:

– отсутствие мотивации педагогов начальной и средней школы к организации раннего самоопределения обучающихся, содействия получению ими дополнительного (предпрофессионального) образования;

– «старение» профессионального самоопределения, т.е. активизация данного процесса на старших (выпускных) курсах;

– «однобокая» и в большинстве традиционная помощь старшеклассникам в выборе профессии и учебного заведения вместо комплексного психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения;

– низкий уровень ответственности абитуриентов при выборе учебного заведения. 55% выпускников школ выбирают престижность вуза и познавательное студенчество [2, с. 51], для 15% респондентов обучение в вузе – формальный инструмент продвижения по социальной лестнице, необходимое институциональное условие социального статуса [2, с. 52];

– недостаточно выстроенное (зачастую отсутствующее) взаимодействие между учениками, педагогами, родителями, работодателями, государственными службами трудоустройства в решении профориентационных задач;

– слабая региональная ориентированность в процессе воспитания и обучения, позиционирование Запада как единственного направления реализации профессиональной мобильности для успешных личностей;

– снижение уровня профессиональной подготовленности выпускников (бакалавров) региональных вузов, неготовность выполнять простейшие основные профессиональные действия на этапе дипломного проектирования (по оценкам работодателей экономической сферы).

– недостаточное применение в обучении профессионально-культурных практик как средства профессионального самоопределения учащихся [6, с. 24].

Трудности, с которыми сегодня сталкивается подрастающее поколение при выборе профессии и направления подготовки вызваны следующими причинами:

– асимметрия профессионального будущего. Понятие, описанное Э.Ф. Зеером [3, с. 6] как специфическое проявление прогнозирования социально профессионального будущего подрастающего человека в постиндустриальном обществе;

– устаревшие представления о престижных специальностях, не соответствующих реальным потребностям современного рынка труда вследствие незнания перспектив развития региона и внутренних противоречий в выборе профессии. Результаты региональных исследований Агентства труда и занятости показали осведомленность старшеклассников о востребованных в регионе профессиях, однако, их выбор профессиональной сферы так и остается в диапазоне «престижных»: (экономика - 19,4%, здравоохранение - 17,2%, государственное управление - 17%), тогда как регион испытывает дефицит инженерных и рабочих кадрах, а также специалистах в традиционных отраслях экономики [5, с. 5];

– эпизодическая манипулятивно-профконсультационная помощь вместо системной организации педагогической поддержки и сопровождения профессионального самоопределения в результате сформированного социального партнерства образовательных учреждений, предприятий и государственных служб. Именно через социальное партнерство С.Н. Чистякова видит решение интегративной, многоаспектной, комплексной и междисциплинарной проблемы профессиональной ориентации [7, с. 14].

Активизацию профориентационной деятельности школьных педагогов через семинары, встречи, конференции, формирование положительного образа региона, содействие в поисках смыслов

профессиональной деятельности следует считать приоритетными направлениями в реализации эффективного профессионального самоопределения молодежи.

Анализ причин и путей решения проблем профессионального самоопределения определил приоритет парадигмы педагогической поддержки, в частности организация педагогической поддержки профессионального самоопределения обучающихся средствами информационно-коммуникативных технологий. За счет взаимодействия старшеклассников с педагогами, психологами, работодателями, инженерами, представителями учебных заведений профессионального образования, государственными служащими реализуется возможность постижения выбираемой профессии школьником через личность профессионала и его опыт, информированность о ненаблюдаемом мире профессий [4, с. 50], что в современных условиях, в неvirtуальной среде осуществить для каждого конкретного оптанта практически невозможно. Модель ресурса «Виртуальная служба поддержки профессионального самоопределения», разработанного на базе указанных выше положений, прошла успешную апробацию на конференциях и может быть взята за основу в решении актуальных профориентационных задач.

Особенности профессионального самоопределения в современных условиях и результаты проектно-исследовательской деятельности определили ключевые направления профориентационной работы для образовательных организаций: организация социального партнерства, широкое использование ИКТ, преодоление асимметрии профессионального будущего, создание актуального пространства выбора профессии, организация взаимодействия с личностью профессионала, формирование положительного образа региона за счет раскрытия его потенциала для самореализации молодежи.

Результаты настоящего исследования необходимы для понимания ключевых трудностей в современных условиях для организации психолого-педагогической работы с региональной молодежью, повышения эффективности профориентационной деятельности в учреждениях образования и содействия трудоустройству, а также разработки комплексной программы эффективной поддержки профессионального самоопределения обучающихся.

Литература:

1. Бекузарова Н.В., Миронов А.Г. Особенности педагогической поддержки профессионального самоопределения старшеклассников в новой парадигме образования // Инновации в непрерывном образовании. - 2013. - № 6-7. - С. 88-93.
2. Дроздова М.Ю., Миронов А.Г. Мотивы выбора старшеклассниками профессиональной и образовательной траекторий // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сборник статей по материалам научно-практической конференции. - Красноярск. - 2013. - С. 48-52.
3. Зеер Э.Ф. Психология прогнозирования профессионального будущего учащейся молодежи в постиндустриальном обществе // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. - Красноярск. - 2015. - С. 4-8.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. - М: Академия, 2004. - 304 с.
5. Профессиональные планы и намерения учащихся 9 и 11 классов образовательных учреждений общего образования Красноярского края: результаты социологического исследования. URL: <http://krao.ru/files/> (дата обращения 10.09.2015)
6. Сапрыгина С.А., Игнатова В.В. Культурные практики как средство профессионального самоопределения бакалавра // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. - Красноярск. - 2015. - С. 21-26.
7. Чистякова С.Н. Теоретическое и организационное обеспечение профессиональной ориентации учащейся молодежи в современных условиях // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сборник статей по материалам научно-практической конференции. - Красноярск. - 2013. - С. 3-14.

References:

1. Bekuzarova N.V., Mironov A.G. Osobennosti pedagogicheskoy podderzhki professional'nogo samoopredelenija starsheklassnikov v novoj paradigme obrazovaniya // Innovacii v nepreryvnom obrazovanii. - 2013. - № 6-7. - S. 88-93.
2. Drozdova M.Ju., Mironov A.G. Motivy vybora starsheklassnikami professional'noj i obrazovatel'noj traektorij // Professional'noe samoopredelenie molodezhi innovacionnogo regiona: problemy i perspektivy: sbornik statej po materialam nauchno-prakticheskoy konferencii. - Krasnojarsk. - 2013. - S. 48-52.
3. Zeer Je.F. Psihologija prognozirovaniya professional'nogo budushhego uchashhejsja molodezhi v postindustrial'nom obshhestve // Professional'noe samoopredelenie molodezhi innovacionnogo regiona: problemy i perspektivy: sbornik statej po materialam Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. - Krasnojarsk. - 2015. - S. 4-8.
4. Klimov E.A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija. - M: Akademija, 2004. - 304 s.
5. Professional'nye plany i namerenija uchashhihsja 9 i 11 klassov obrazovatel'nyh uchrezhdenij obshhego obrazovaniya Krasnojarskogo kraja: rezul'taty sociologicheskogo issledovaniya. URL: <http://krao.ru/files/> (data obrashhenija 10.09.2015)
6. Saprygina S.A., Ignatova V.V. Kul'turnye praktiki kak sredstvo professional'nogo samoopredelenija bakalavra // Professional'noe samoopredelenie molodezhi innovacionnogo regiona: problemy i perspektivy: sbornik statej po materialam Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. - Krasnojarsk. - 2015. - S. 21-26.
7. Chistjakova S.N. Teoreticheskoe i organizacionnoe obespechenie professional'noj orientacii uchashhejsja molodezhi v sovremennyh uslovijah // Professional'noe samoopredelenie molodezhi innovacionnogo regiona: problemy i perspektivy: sbornik statej po materialam nauchno-prakticheskoy konferencii. - Krasnojarsk. - 2013. - S. 3-14.

Сведения об авторе:

Миронов Алексей Геннадьевич (г. Красноярск, Россия), кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры психологии, педагогики и экологии человека, Красноярский государственный аграрный университет, e-mail:lexamir13@mail.ru

Data about the author:

A. Mironov (Krasnoyarsk, Russia), candidate of agricultural sciences, associate professor of Department of Psychology, Pedagogy and Human Ecology of Krasnoyarsk State Agrarian University, e-mail:lexamir13@mail.ru

УДК [371.13+378.6]:7,8.

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТАТАРСТАНЕ В КОНТЕКСТЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ И МОДЕРНИЗАЦИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.Т. Файзрахманова

Аннотация. Статья посвящена изучению процесса развития музыкально-педагогического образования в Татарстане. Автором рассмотрен один из этапов указанного процесса (1959–1984 гг.), в том числе отражен опыт деятельности Лениногорского музыкально-художественного педагогического училища (колледжа) в контексте реформирования и модернизации среднего профессионального образования. На основании историко-педагогического анализа материалов Национального архива РТ и других источников установлены факторы, условия, особенности, цели, содержание и результаты развития музыкально-педагогического образования в регионе. Статья предназначена для деятелей науки, культуры, образования, исследователей истории музыкальной культуры и образования Татарстана и России.

Ключевые слова: среднее музыкально-педагогическое образование, Лениногорское музыкально-художественное педагогическое училище, Татарстан, ТАССР.

DEVELOPMENT OF MUSICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION IN TATARSTAN IN TERMS OF REFORMING AND UPGRADING OF INTERMEDIATE VOCATIONAL EDUCATION

L. Fayzrakhmanova

Abstract. The article is dedicated to the study of the processes of development of musical and pedagogical education in Tatarstan. The author reviews one stage of the process (1959 – 1984) which reflects the experience of Leninogorsk musical and artistic pedagogical college in terms of reforming and upgrading of intermediate vocational education. Historical and pedagogical analysis of information of National archive of Republic of Tatarstan and other sources helped to settle factors, conditions, aspects, targets, contents and results of development of musical and pedagogical education in the region. The article is aimed for men of science, culture, education, researchers of history of musical culture and education of Tatarstan and Russia.

Keywords: secondary musical and pedagogical education, Leninogorsk musical and artistic pedagogical college, Tatarstan, Tatar Autonomous Soviet Socialist Republic.

Динамичное развитие музыкально-педагогического образования в Татарстане (ТАССР) в период 1959–1984 гг. было обусловлено несколькими объективными факторами: сменой политического курса советского государства (XX съезд КПСС, 1956 г.), переменами в общественной и культурной жизни страны; последовательным восстановлением народного хозяйства, разрушенным в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.), и одновременно развитием науки и техники, передовой авиационной, космической, тяжелой промышленности в послевоенные годы. Активно развивающиеся отрасли народного хозяйства нуждались в специалистах, обладающих новыми знаниями, технологиями, что и послужило важным фактором для реформ и модернизации всех отраслей образования, прежде всего общего среднего и педагогического образования («Закон об укреплении связи школы с жизнью и о

дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (24.12.1958) [3].

Анализ архивных документов и других источников позволяет говорить о том, что реформа образования, проводимая в Татарстане, характеризовалась едиными для всей страны подходами (организация новых профессиональных учебных заведений и подразделений, ресурсное обеспечение, обновление содержания образования, взаимодействие структур высшего и среднего музыкально-педагогического образования) и одновременно имела свою специфику, свои особенности. Они проявлялись в следующем: 1) интенсивное развитие нефтяной, химической, автомобильной промышленности вызвало значительный приток молодого населения в городах республики из различных регионов страны, что способствовало росту числа детей-дошкольников и учащихся начальных общеобразовательных школ; 2) ощутимый дефицит педагогических кадров в республике

был вызван не только увеличением численности населения, но и сокращением педагогических училищ в военные и послевоенные годы (к 1956–1957 гг. в республике действовало только 5 педагогических училищ) [5, с. 16]; 3) региональное образование решало задачу подготовки учителей для «национальных» школ.

Архивные материалы свидетельствуют о том, что школы республики испытывали острую необходимость в учителях разных специальностей, в том числе и в педагогах-музыкантах [7. Оп. 2. Д. 588. Л. 114]. Казанская консерватория и старейшее в Поволжье Казанское музыкальное училище ориентировались в своей деятельности на подготовку специалистов для учреждений культуры (театры, оркестры, филармонии) и направляло педагогические кадры, в основном, в музыкальные школы, культпросветучилища, в дома детского творчества, дома культуры и др.; многие выпускники распределялись в иные регионы страны. Для удовлетворения потребности общеобразовательных учреждений Татарстана в педагогах-музыкантах требовалось значительное число подготовленных учительских кадров, и для решения этой задачи в Казанском педагогическом институте был открыт музыкально-педагогический факультет (1960 г.). Однако возможности данного подразделения были ограничены в решении задачи обеспечения школ республики учителями музыки [7. Оп. 2. Д. 588. Л. 155, 156], необходимо было найти дополнительные ресурсы, и руководство Татарстана (тогда ТАССР) приняло решение по воссозданию сети педагогических училищ, учебные планы которых включали музыкальные дисциплины. К 1985 г. число педагогических училищ в республике достигло десяти (10), они стали одним из важных звеньев отечественной системы музыкально-педагогического образования. Музыкальная подготовка в педагогических училищах (ныне колледжах) являлась обязательной для отделений «Преподавание в начальных классах», «Дошкольное воспитание», где наравне с другими предметами осваивались «музыка» (интегрированный курс, включавший в себя несколько разделов: элементарная теория музыки, сольфеджио, хоровое пение, музыкальная литература), «хореография» (ритмика), «музыкальные инструменты» (фортепиано, баян), «методика музыкального воспитания» детей дошкольного или начального школьного возраста. Цикл музыкальных дисциплин в педагогическом училище направлен был «на музыкально-эстетическое

воспитание студентов, формирование у них высокого музыкально-художественного вкуса и культурных навыков» [8, с. 70]. В процессе изучения теоретических разделов и музыкальной практики учащиеся педагогических ССУЗов должны были «научиться чувствовать, понимать эстетическую природу музыки и ее воспитательную роль, разбираться в ее жанрах; освоить элементы музыкальной грамоты и пения по нотам, разнообразные певческие навыки; творчески применять музыкальные знания и умения в повседневном общении с детьми» [8, с. 70]. В процессе их освоения осуществлялась подготовка специалистов в дошкольные учреждения и в начальные школы для проведения уроков пения и организации внеклассной воспитательной работы средствами музыкального искусства. Однако уровень музыкальной подготовки выпускников педучилищ не соответствовал в полной мере квалификационным требованиям, поскольку в педагогические училища, как правило, принимали абитуриентов без начального музыкального образования, а в общем бюджете учебного времени на предмет «пение и методика преподавания пения» выделялось 12% (1962 г.) и 10,8% (1982 г.) от всего объема часов [5, с. 56].

Иной уровень музыкальной подготовки показывали выпускники Лениногорского музыкально-художественного педагогического училища, открытого в 1961 г. Содержание музыкальной подготовки учителя в Лениногорском педагогическом училище было более основательным в отличие от других средних педагогических учебных заведений ТАССР. Учебный план училища включал комплекс музыкальных историко-теоретических дисциплин, групповые занятия в хоровом и оркестровом классе, индивидуальные практические занятия по вокалу, дирижированию, инструменту, теоретические и практические занятия по методике музыкального воспитания, педагогическую практику. Первыми преподавателями музыкального отделения Лениногорского педагогического училища были выпускники различных российских учебных заведений. В дальнейшем педагогический состав пополнялся воспитанниками музыкально-педагогического факультета Казанского педагогического института (КПИ), выпускники которого являлись многопрофильными специалистами; им поручались теоретические курсы, руководство хоровым и оркестровым классами, индивидуальными практическими занятиями. В первые годы деятельности училища молодые педагоги разрабатывали

учебные планы, программы, являлись авторами методических рекомендаций, нотных пособий, развивали профессиональные творческие контакты с преподавателями музыкального факультета КГПИ, неоднократно выезжавшими в Лениногорск. Педагоги-наставники оказывали консультативную помощь, участвовали в процедуре государственных экзаменов, щедро делились знаниями, опытом, а также учебной, нотной и методической литературой. В конце 70-х гг. XX в. преподаватели музыкального факультета КГПИ совместно с методистами Лениногорского училища осваивали и внедряли в школьную практику программу по музыке, созданную коллективом ученых и педагогов-практиков под руководством композитора и педагога Д.Б. Кабалева.

В течение многих лет училище демонстрировало высокий уровень профессиональной подготовки учителей для музыкально-образовательной и музыкально-просветительской деятельности. Педагог училища, автор научного исследования А.М. Вильданова, обобщая опыт коллег, одновременно осуществила попытку выявить индивидуальные черты их профессиональной деятельности. Анализируя методы работы преподавателей, автор выделила как наиболее продуктивный метод перспективно-тематического планирования занятий, считая, что его применение «в большей мере отвечало задачам и специфике музыкально-педагогического училища» и позволяло «последовательно осуществлять комплексное музыкальное развитие учащихся» [2, с. 95]. Работая по данной методике, педагог, – отмечала А.М. Вильданова, – развивает учащегося в различных видах музыкальной деятельности (освоение теоретических знаний, игра по слуху, чтение с листа, овладение навыками игры на инструменте в процессе освоения инструктивного материала и художественного репертуара, слушания музыки в «живом» исполнении педагога, в аудиозаписи и др.). Следуя принципам «единства художественного и технического развития учащегося», постепенности и последовательности в овладении исполнительскими умениями и навыками, учета индивидуальных особенностей учащегося, развивая его мотивацию в стремлении овладеть профессией, педагог добивался поставленной цели в процессе обучения [2, с. 97].

Профессиональная деятельность преподавателей музыкального отделения училища не ограничивалась рамками

аудиторных занятий и осуществлялась также во внеклассных формах учебного процесса. Воспитательные и образовательные возможности внеклассной работы, отмечала А.М. Вильданова, проявляются во всем многообразии ее форм – от сценариев праздничных концертов, сочиненных и впоследствии поставленных силами учащихся, до разнообразной «кружковой» работы. Одним из примеров служит методика, применяемая в процессе подготовки литературно-музыкальных композиций для младших школьников и детей дошкольного возраста. В ее основе – коллективное творчество, проявляющееся в процессе создания музыкально-литературного сценария и его последующего воплощения. В ходе создания и постановки композиций, учащиеся выполняли попеременно роли «музыкальных иллюстраторов и ведущих», у «исполнителей» – будущих учителей – развивались коммуникативные, организационные, творческие способности, формировались специальные музыкально-исполнительские умения и навыки, профессионально необходимые компетенции. Наряду с учебно-воспитательной и научно-методической работой педагогический коллектив Лениногорского педагогического училища принимал участие во многих музыкально-просветительских проектах. Под руководством преподавателей хоровые и оркестровые коллективы училища готовили программы, с которыми выступали на различных площадках города: в школах и дошкольных учреждениях, в рабочих аудиториях, в учреждениях культуры, сотрудничали с обществом «Знание». Регулярными были лекции по истории музыкального искусства, куда привлекались не только преподаватели, но также «поющие и играющие» студенты, педагогические и ученические коллективы училища. В памяти выпускников училища и жителей города сохранились программы афиш творческих «вечеров», лекций-концертов, организованных совместными усилиями преподавателей музыкальных подразделений Казанского педагогического института и Лениногорского педагогического училища. Эти встречи были посвящены творчеству Бетховена, Шопена, фортепианной музыке татарских композиторов, вокальному творчеству русских и зарубежных авторов.

Как показала практика, педагогическое училище с художественным и музыкальным «уклоном» помогало решать назревшую

проблему дефицита кадров в активно развивающихся городах нефтяного региона: Лениногорске, Альметьевске, Бугульме, Нижнекамске. В дальнейшем в условиях перехода к всеобщему среднему образованию перед училищем была поставлена задача подготовки кадров в основном для села, поскольку большая часть начальных школ республики в этот период была сосредоточена в сельской местности (по данным 1975 г. до 98%). Последующие изменения, затронувшие все звенья системы образования, были декларированы в правительственном документе «Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы» (1984 г.), там «были сформулированы положения, определяющие задачи художественного образования, предлагалось расширить подготовку учителей по этим дисциплинам на специальных факультетах высших учебных заведений, обеспечить преподавание предметов эстетического цикла во всех классах квалифицированными специалистами», создать учебно-воспитательные комплексы для соединения общего образования с музыкальным и художественным развитием» [10]. Безусловно, что эти установки вызвали положительную реакцию музыкантов-профессионалов, однако вскоре названные выше «направления реформы» получили новую транскрипцию в условиях перестройки и гласности. В последующие десятилетия высшее и среднее музыкально-педагогическое образование прошло череду структурных преобразований, реорганизаций и вступило в эпоху новой парадигмы «компетентностного подхода».

В настоящее время Лениногорское педагогическое училище (колледж) наследует сложившиеся профессиональные традиции и одновременно стремится соответствовать новым образовательным стандартам. Коллектив училища принимал участие в разработке республиканской программы развития среднего профессионального образования в контексте современных требований его модернизации. Педагоги, учащиеся и творческие коллективы училища активны и деятельны – участвуют в профессиональных конкурсах, являются разработчиками учебных курсов, создают методические пособия на основе национального этнографического материала. В новых условиях Лениногорское педагогическое училище стремится подтвердить свой статус: среди его выпускников немало ярких педагогов, деятелей культуры и науки, руководителей творческих

коллективов, организаторов различных подразделений образования. Выпускницей Лениногорского музыкально-художественного педагогического училища является профессор, доктор педагогических наук З.М. Явгильдина, ныне заведующая кафедрой музыкального искусства и хореографии ИФМК им. Л.Н. Толстого Казанского (Приволжского) федерального университета.

Самым важным результатом деятельности Лениногорского музыкально-художественного педагогического училища (колледжа) являются его выпускники – педагоги-музыканты общеобразовательных школ и воспитатели дошкольных учреждений; на протяжении многих десятилетий училище обеспечивает кадрами учебные учреждения различных краев и областей страны. Многие из выпускников были распределены в образовательные учреждения Татарстана, в том числе в педагогические колледжи республики [1]. Если в прежние времена выпускники учебных заведений были четко ориентированы и направлены к месту будущей педагогической деятельности, то теперь, в условиях рыночной экономики, реформ и оптимизации в системе образования, обостривших ситуацию на рынке труда и повысивших требования к конкурентоспособности участников образовательного процесса, перед учителями музыки стоит проблема трудоустройства, а также возможности продолжения музыкально-педагогического образования, повышения его уровня в системе высшего образования Республики Татарстан, поскольку в результате проведенной реструктуризации и оптимизации Высшая школа искусств им. С. Сайдашева (ранее музыкальный факультет КГПУ) прекратила свою деятельность. Таким образом, оптимизация нарушила наработанные десятилетиями структурные связи между средним и высшим звеньями профессионального образования в республике, «сломала» систему непрерывной профессиональной подготовки специалиста, создала условия для «вымывания» из региона профессионально ориентированной части молодежи, подготовленной к воспроизводству «определенного менталитета, системы этнокультурных и социокультурных принципов, смысложизненных ориентаций, идеалов, составляющих фундамент социальной политики, культуры, общественного интеллекта, образа жизни народов региона, нации, государства, человеческой общности» [6, с. 30].

Сегодня музыкально-педагогическое образование «переживает» сложный этап своего

развития. К сожалению, оптимизация профессионального образования осуществляется часто за счет структур художественного образования. Сокращается или вовсе отменяется прием абитуриентов на факультеты художественного образования, закрываются музыкально-педагогические подразделения в университетах, в итоге разрушается то, что является неотъемлемой частью национальной культуры. Необходимо помнить – учитель всегда «объективно остается хранителем и проводником культуры, несет в себе вневременной фактор» [9], а учитель музыки в сельских общеобразовательных школах республики является подчас единственным «носителем» музыкальной культуры. Сегодня, когда из жизни молодого поколения классическое музыкальное искусство «выдавливается» различного рода и качества развлекательными «шоу, предлагаемыми с компьютерных и телеэкранов, противостоять

этому способен только талантливый, компетентный школьный учитель музыки, он должен отвечать за музыкальную грамотность учащихся и влиять на культурные предпочтения своих воспитанников. Не вызывает сомнения, что музыкально-педагогическое образование требует поддержки государства, при ее отсутствии возможно повторение отрицательного опыта деятельности системы музыкального образования на рубеже 20-30-х гг. прошлого века. Хочется надеяться, что опыт Лениногорского – одного из старейших педагогических колледжей, а также других музыкально-педагогических подразделений Татарстана найдет применение в развитии системы музыкально-педагогического образования республики, с тем, чтобы традиция могла быть соединена с новациями, а творческий поиск – «с глубинными пластами отечественной и мировой культуры» [4, с. 3].

Литература:

1. Арский педагогический колледж – школа педагогического мастерства / Авт.-сост. Г.Ш. Гайнутдинов. – Казань: Хэтер, 2000. – 214 с.
2. Вильданова А.М. К вопросу общего музыкального развития учащихся (из опыта работы Лениногорского педагогического училища Татарской АССР) / А.М. Вильданова // Вопросы истории, теории музыки и музыкального воспитания. – Казань: КГПИ, 1976. – С. 92–100.
3. Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР. – М.: Изд-во «Известия Советов депутатов, трудящихся», 1958. – 30 с.
4. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 3-е изд., стер. – М.: Издат. центр «Академия», 2010. – 176 с.
5. Исаева М.Н. Развитие среднего профессионального образования в Республике Татарстан: монография / М.Н. Исаева. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 188 с.
6. Мухаметзянова Ф.Ш. Региональная система подготовки специалиста социальной сферы (на примере Республики Татарстан): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Ижевск, 2002. – 40 с.
7. НА РТ Фонд Р-1487 – Казанский государственный педагогический институт.
8. Сафина А.М. Воспитание профессиональной культуры студентов педагогических ССУЗ средствами национальной музыки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Казань, 2001. – 258 с.
9. Слостенин В.А. Педагогика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Электронный ресурс] / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов / под ред. В.А. Слостенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.

10. Файзрахманова Л.Т. Современные проблемы музыкально-педагогического образования (региональный опыт) / Л.Т. Файзрахманова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – 2; URL: [http:// www.sciece-education.ru /](http://www.sciece-education.ru/)

References:

1. Arskij pedagogicheskij kolledzh – shkola pedagogicheskogo masterstva / Avt.-sost. G.Sh. Gajnutdinov. – Kazan': Hjeter, 2000. – 214 s.
2. Vil'danova A.M. K voprosu obshhego muzykal'nogo razvitija uchashhihsja (iz opyta raboty Leninogorskogo pedagogicheskogo uchilishha Tatarskoj ASSR) / A.M. Vil'danova // Voprosy istorii, teorii muzyki i muzykal'nogo vospitanija. – Kazan': KGPI, 1976. – S. 92–100.
3. Zakon ob ukreplenii svjazi shkoly s zhizn'ju i o dal'nejshem razvitii sistemy narodnogo obrazovanija v SSSR. – M.: Izd-vo «Izvestija Sovetov deputatov, trudjashhihsja», 1958. – 30 s.
4. Zagvjazinskij V.I. Issledovatel'skaja dejatel'nost' pedagoga: uchebnoe posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij. – 3-e izd., ster. – M.: Izdat. centr «Akademija», 2010. – 176 s.
5. Isaeva M.N. Razvitie srednego professional'nogo obrazovanija v Respublike Tatarstan: monografija / M.N. Isaeva. – Kazan': Centr innovacionnyh tehnologij, 2005. – 188 s.
6. Muhametzjanova F.Sh. Regional'naja sistema podgotovki specialista social'noj sfery (na primere Respubliki Tatarstan): avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01. – Izhevsk, 2002. – 40 s.
7. NA RT Fond R-1487 – Kazanskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut.
8. Safina A.M. Vospitanie professional'noj kul'tury studentov pedagogicheskikh SSUZ sredstvami nacional'noj muzyki: dis. ... kand. ped.nauk: 13.00.01. – Kazan', 2001. – 258 s.

9. Slastenin V.A. Pedagogika: учебное пособие dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij [Elektronnyj resurs] / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shijanov / pod red. V.A. Slastenina. – M.: Izd. centr «Akademija», 2002. – 576 s.

10. Fajzrahmanova L.T. Sovremennye problemy muzykal'no-pedagogicheskogo obrazovanija (regional'nyj opyt) / L.T. Fajzrahmanova // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. – 2014. – 2; URL:<http://www.sciece-education.ru>

Сведения об авторе:

Файзрахманова Ляля Тагировна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, заслуженный деятель искусств РТ, доцент кафедры музыкального искусства и хореографии Института филологии и межкультурной коммуникации им. Л.Н. Толстого Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail: otdelenie_iskusstv@ifi.kpfu.ru

Data about the author:

L. Fayzrakhmanova (Kazan, Russia), doctor of pedagogic sciences, Merited master of Arts of the Republic of Tatarstan, associate professor of Department of Music and Choreography of Leo Tolstoy Institute of Philology and Intercultural Communication of Kazan Federal University, e-mail: otdelenie_iskusstv@ifi.kpfu.ru



УДК 377:378

КАРНАВАЛЬНЫЕ КОММУНИКАЦИИ, ПОРОЖДЁННЫЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДОЙ

Е.А. Семенова

Аннотация. Темой данной статьи является такой малоизученный процесс как зарождение карнавальных коммуникативных объектов в студенческой среде, которые, изначально воспринимаемые массовой и элитарной культурой как «парадоксальные», а часто просто как негативные и опасные, через некоторое время становятся востребованными и универсальными и той, и другой. Проникнуть в механизм, в структуру, порождающую универсальные карнавальными объектами коммуникации автору статьи помогло вхождение в достаточно закрытую от педагогического влияния среду арт-студенчества. На страницах статьи автор анализирует свой опыт наблюдений за процессами генерирования карнавальными коммуникативными объектами данной средой.

Ключевые слова: карнавальными коммуникациями, студенческая среда, арт-среда, карнавальными коммуникативными объектами, художественно-перформансная коммуникация, карнавализация, смех, шут, клоун, карнавальными культурой.

CARNIVAL COMMUNICATIONS IN STUDENT'S COMMUNITY

E. Semenova

Abstract. The theme of this article is this little-studied process as the origin of the carnival of communicative objects among students who initially perceived mass and elite culture, as "paradoxical", and often just as negative and dangerous, after a while become popular and versatile and that and the other. To penetrate into the mechanism, the structure, generating a universal carnival communication to the author helped occurrence in a fairly closed from teachers influence the environment of the art students. On the pages of the article the author analyzes the experience of observing the processes of generation, carnival communicative objects in that environment.

Keywords: carnival of communication in school, art Wednesday, carnival communicative object, art and performance communication, carnivalization, the laughter, the jester, the clown, carnival culture.

Как правило, карнавальными деятельностью – это всегда «недоформализованное явление». «Карнавальными активностью всегда относится к пограничными проявлениями личности в социуме, и социум воспринимает ее с определенной долей опасности, и не без на то основания, так как карнавал – это амбивалентное явление, всегда граничащее с безумием, анти-поведением, девиантностью, метанормативностью, выходом за рамки привычного и дозволенного, это всегда в той или иной степени посягательство на норму и т.д.» [7]. Присутствие карнавализации в процессах коммуникации в студенческой среде достаточно обосновано. Студенчество – это огромная зона риска. Прежде всего, это страх не осуществиться, не реализоваться, страх перед ненаступлением АКМЭ, постоянная необходимость что-то доказывать себе и окружающим – все это огромный стресс для учащейся, целеустремленной молодежи. В этой ситуации карнавализация сознания срабатывает как защитный механизм, когда карнавализованное сознание «освящает игру в сомнения» [2, 3, с. 60]. Но когда педагогика пытается карнавальными потенциалом молодежи направить в якобы нужное русло или усмирить

его (руслом профессии, например), то всякий раз сталкивается с огромным сопротивлением со стороны студенчества и терпит крах. Но педагогика оправданно задает вопрос: карнавальными коммуникациями студенческой среды нужно лишь наблюдать или же возможно на них корректно влиять, так чтобы они развивались и за пределами студенческой среды? Ведь все больше становится невозможно не замечать, что «молодая карнавальными энергия утекает на улицы из храмов науки, образования и искусства, оставшись так и не востребованной, в связи с чем и возникает опасность перерастания карнавальными энергией творчества в агрессию, девиантностью или просто рассеивания ее в никуда» [7]. Мы считаем, что карнавальными коммуникациями, порожденными студенческой средой, – явление далеко не праздное и не только связанное со смехом, как может показаться на первый взгляд, а результат довольно драматического периода жизни личности. «Дурачества (лишь) разбавляют тягость бытия – они игривые утешители» [3, с. 62]. «В этом суть карнавальными обертонов: один источает слезы и умирает, другой – смеется и возрождается. Один оплакивает порядок и

апеллирует к сознанию, другой – вносит беспорядок и черпает силы в «бессознательном» [3]. Не случайно, когда С. Дали спрашивали, как он относится к молодости, его ответ был такой: «Я старею – и счастлив... Я не хотел бы сейчас быть молодым... Я изначально любил старость. Чего бы я не отдал ребенком за то, чтобы походить на стариков...» [1, с. 439]. Молодость С. Дали воспринимал как самое рекордное время по количеству душевных потрясений. Но воздействуют карнавальные коммуникации, зародившиеся в студенческой среде на общество так, словно за всеми этими коммуникациями стоит беспечный шут с бубенчиками, притом самый праздный лодырь: задира, пересмешник, дразнящий и вышучивающий всех и вся, кривляка, нарушающий все табу – в общем, самый настоящий ШУТ, КЛОУН, ДУРАК, ТРИКСТЕР. Редко кто себе может представить, какие муки юности стоят за каждым таким карнавальным актом. Маску шута, клоуна В.И. Полунин воспринимает как «укрытие», убежище в котором можно сохранить себя, осуществиться, по-настоящему приблизиться к самому себе: «Прикинувшись ребенком или клоуном, ты можешь очень многое сделать в этой жизни», – считает В.И. Полунин.

С. Дали так понимал титул Шута: «Надеюсь, никто не посягнет на мой высший титул – титул шута. Шутом был Чарли Чаплин, а ведь повсеместно признано, что он воплотил эпоху. Так вот, вообразите, что Ч. Чаплин не только шут, а кроме того рисует, пишет картины, ставит спектакли, то есть делает все то, что делаю я. Это уже непревзойденная степень гениальности. Надеюсь, теперь понятно, почему мне так дорог титул шута!» [1, с. 359, 360], «Я художник и работаю всерьез, но, кроме того, у меня есть хобби: я – шут. Все бы возликовали, будь я шут в искусстве, но серьезного отношения к делу люди не прощают» [1, с. 360].

Студенческая молодежь в поисках своей идентичности всегда тянулась и тянется к таким архетипам карнавальной культуры, как шуты, дураки, трикстеры и простаки, наверно, интуитивно чувствуя, что именно в этих масках кроется «путь» обретения себя», в том числе и возможность познать профессию. Ведь не случайно Ф. Феллини удостоивал любого гениального художника титулом клоуна, в частности актера. В самой природе юности заложен потенциал клоунады. Возможно, природа, предусмотрев все трудности, задачи, которые встанут перед молодым человеком, сделала возраст юношества особенно чувствительным к именно карнавальным видам

деятельности. Наверное, только карнавальная активность способна в полной мере и в том качестве максимально разрешить все парадоксы, противоречия этого возраста, то есть «наиграться вволю этим возрастом, то есть изжить его». Впервые эта чувствительность к карнавальным проявлениям действительности, сознания, деятельности проявляется в детском возрасте, от двух до пяти лет, затем в переломный кризис семи лет – самый трудный по количеству и сложности период стоящих перед ребенком задач. В этом возрасте карнавальная деятельность занимает одну из ведущих ролей. Это свидетельствует не о беспечности периода детства, а, напротив, сигнализирует о том, что детство – непосильная задача, и карнавал – это адаптивное средство к трудностям детского возраста.

Ведь не бывает «ленивых шедевров», так же как и не бывает «ленивого карнавала». У студенческой молодежи можно увидеть наисложнейшие формы коммуникации «карнавального человека» (термин Т. Гореловой), свидетельствующие о высокой концентрации «духовного усилия» и, как следствие, выдающие «парадоксальные, смеховые формы его проявления». У М. Мамардашвили есть очень точная мысль о том, что «мы познаем искривлением» [2]. Эту мысль очень точно преломляет в своей замечательной книге «Смех Протея: феномен гротескного сознания» автор Елена Меньшикова, размышляя о карнавализованном гротескном сознании [3]. Например, в студенческой среде ярко наблюдается доля «искривления» в формах коммуникации, которая отражается в проявлениях, идентичных «карнавальным все пародирующим шутам» (высмеивание, пародия, гротеск, карикатура, юмор сатира, ирония), осуществляющим связь между сакральным и профанным миром; трикстерам (гетерогенность, агрессия, бунтарство, гетеросексуальность, демократичность, импульсивность, смех безудержный, яростный, порой утрированно-патологичный; юродивым), (неряшество, хулиганство, лень, необязательность, эпатаж, похабничество и т.д.). В студенческой среде нередко уживаются и детские приемы коммуникации, например, нарочное, игровое нарушение усвоенных норм «понарошку», кривляние, гримасничанье, детская эхолоалия (бесцельное повторение), проявления автокоммуникации (коммуникация с самим собой, в данном случае имеется в виду монолог ребенка вслух в присутствии других детей, получивший название в психиатрии как

«коллективный монолог»), даже детские дразнилки и считалки в игровом карнавальном контексте.

В молодежной среде сохраняется страсть к чердакам, лестницам, свалкам, помойкам, заброшенным пионерским лагерям, кладбищам. Это выражается в карнавализации различных пространств, в том числе виртуальных, возможно, поэтому молодежь очень позитивно относится ко всем проявлениям современного искусства. В студенческой среде, часто в театральной, огромная тяга к визуальным формам коммуникации (желание гримироваться, рядиться, вообще страсть к ряженю, китчу, перформансу, вычурности, чудаковатости, эксцентрике, абсурду, парадоксальности и т.д.). Не редкость и вычурный эпатаж, например, страсть к паранойе и добровольному возвращению в себе маниакальности и бредовых, навязчивых идей, таких, например, как «синдром Сальвадора Дали». Достаточно вспомнить пример С. Дали и его приступы смеха на публике или его смертельно-опасные прыжки с лестницы. Это наглядный пример «художественно-перформансной» модели «карнавальной коммуникации» по типу, когда: «Пока все разглядывают мои усы, я, укрывшись за ними, делаю свое дело» [1, с. 377]. Или «Пусть обо мне говорят, в худшем случае пусть говорят хотя бы хорошее». Этот пример подачи себя миру довольно часто встречается в среде студенческой молодежи театральных вузов, на актерских, режиссерских отделениях.

Карнавальная коммуникабельность, или прокладывание карнавальных коммуникаций в социуме, в искусстве, в культуре студенческой средой, по нашему мнению, все более настойчиво становится одним из ведущих признаков идентичности современной студенческой молодежи.

Коммуникация – это обмен. На самом грубом уровне это физическое взаимодействие: ты мне – я тебе. На самом тонком уровне это обмен символический, но, по сути, тот же обмен. По мысли Г.Г. Почепцова, «человечество в своей истории все время занято созданием новых типов порождения коммуникативных объектов. При этом они проходят один и тот же путь: сначала ими пользуется узкая группа лиц, затем этот механизм получает широкое распространение» [6]. Именно такую структуру, как «паранойя» и сновидения, включил в свое искусство С. Дали, а ныне это уже освоенная и привычная территория современного искусства. «Нужно отметить, что очаги спонтанной карнавализации, как правило, стихийны только

для глаза зрителя, то есть случайного прохожего, в основном же они всегда так или иначе – результат опыта взаимодействия студенческой молодежи с сообществами, образовательными учреждениями, культурами, которые в той или иной степени, имеют отношение к искусству, карнавалу, постмодернизму, театру и др. арт-практикам, являющимися своего рода «карнавальными проводниками», но чаще всего это результат влияния авторитета какой-нибудь Личности» [7]. Вспомним лихорадку, захватившую всю Европу, отразившуюся в масштабном налаживании коммуникаций между странами посредством карнавала и уличного театра. Карнавализация охватила мир около 20 лет назад в форме грандиозного интернационального театрального движения «Караван мира». Закрытая для педагогического воздействия среда студенчества едва ли не впервые откликнулась на карнавальную провокацию В.И. Полунина «Караван мира», потому что она исходила от клоуна и носила не назидательный характер, а авантюрный, и исходила от личности, жизненный пример которой являл собой образец вселенского карнавального сознания в действии. Впервые перед советскими студентами предстало их «свершившееся карнавальное АКМЭ». И они устремились к нему, гордо поднимая флаги «УЛИЧНЫЙ ТЕАТР» ПРОТИВ ТЕАТРА «ВОЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ» или «КАРАВАН МИРА». Именно благодаря «Каравану мира» пала Берлинская стена. Эта акция получила еще одно название: «Бескровная война в Европе». Спровоцировав волну карнавализации во время полугодового «Каравана мира», В.И. Полунин не только раскачал вулкан карнавальной энергии во всей театральной молодежи России, Европы, Азии, он тем самым разрядил политически напряженную атмосферу в мире. Это был мощнейший пример мироустроительной функции карнавальной коммуникации, которая по своим каналам распространяла красивое парадоксальное, жизнеутверждающее информационное событие «Уличный театр против театра военных действий».

В 2001 году клоун В.И. Полунин был инициатором очередного карнавального проекта «Дураки на Волге», который спровоцировал очередную волну отмирания и рождения (что нераздельно одно с другим, если следовать карнавальным законам) карнавальной субкультуры в студенческой среде (преимущественной театральной, художественной).

Автор данных строк имел счастье быть на

экзаменах, сдаваемых В.И. Полунину, и был потрясен их формой и атмосферой. Это был настоящий праздник-карнавал. «Королю» клоунады не нужны гэги, мастерство, репризы абитуриентов – по сути, ему интересно наблюдать за живыми отношениями Бивиса и Баттхеда. Это не оговорка. К Полунину многие поступали по двое: уже сложившиеся клоунские пары. Было несколько случаев, когда В.И. Полунин принимал двоих, даже несмотря на то, что второй был откровенно слабее. Но В.И. Полунин считает, что если дуэт талантлив, то это приравнивается к талантливой личности – одной на двоих, как у Фомы и Еремы, «за один человек»... В театральных вузах такое встречается КРАЙНЕ редко... В.И. Полунин смотрит на взаимоотношения Белого и Рыжего как философ, считая, что жизнь и манеж нераздельны. Когда С. Дали позвали: «На сцену!», он ответил «С. Дали всегда на сцене!» [1]. Дружба клоунов и клоунесс тотальна.

Но феномен клоунады встречается в проявлениях дружбы не только на курсах клоунады. В студенческой среде, если

Литература:

1. Дали С. Тайная жизнь С. Дали, написанная им самим. – Москва, «Сварог и К», 1999.
2. Мамардашвили М. Картезианские размышления (январь 1981 года). – М.: «Прогресс», «Культура», 1993. – 352 с.
3. Меньшикова Е. Смех протеза: феномен гротескного сознания. – СПб.: Алетейя, 2015.
4. Назинцев В.В. Смеховая синергетика мира // Диалог. Карнавал. Хронотоп, 1997. – № 1.
5. Полунин В.И. Клоуны – это самые свободные существа. // Материал взят с сайта: http://www.bbc.co.uk/russian/interactivity/2010/06/100616_polunin_interview.shtml?print=1
6. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – М.: «Рефл-Бук», 2006.
7. Семенова Е.А. Стихийные процессы карнавализации в среде российской студенческой молодежи. – Сетевой электронный научный журнал «Педагогика искусства». – № 2. – 2015.

внимательно приглядеться, дружба только в том случае может состояться как дружба между юношами и девушками, если дорастает до качества клоунады, гротеска и приобретает те же качества гротеска искусства. Возможно, во многом это объясняет всю сложность и хрупкость карнавальных коммуникаций, порожденных студенческой средой, что строятся они всецело на межличностном, индивидуальном взаимодействии и потому возникают всегда спонтанно исходя из сложившейся ситуации, а потому они всегда неповторимы и непереносимы на другую почву, то есть не копируемы, а только создаваемы снова здесь и сейчас. Потому что мы убеждены, что клоунада растет из дружбы, а дружба растет из клоунады... Об этом свидетельствуют многочисленные примеры студенческой субкультуры, формы карнавальной коммуникации которой аналогичны формам коммуникации, возникающим в клоунских цирковых парах (между белым и рыжим).

References:

1. Dali S. Tajnaja zhizn' S. Dali, napisannaja im samim. – Moskva, «Svarog i K», 1999.
2. Mamardashvili M. Kartezianskie razmyshlenija (janvar' 1981 goda). – M.: «Progress», «Kul'tura», 1993. – 352 s.
3. Men'shikova E. Smeh proteja: fenomen grotesknogo soznaniya. – SPb.: Aletejja, 2015.
4. Nazincev V.V. Smehovaja sinergetika mira // Dialog. Karnaval. Hronotop, 1997. – № 1.
5. Polunin V.I. Klouny – jeto samye svobodnye sushhestva. // Material vzjat s sajta: http://www.bbc.co.uk/russian/interactivity/2010/06/100616_polunin_interview.shtml?print=1
6. Pohepcov G.G. Teorija kommunikacii. – M.: «Refl-Buk», 2006.
7. Semenova E.A. Stihijnye processy karnavalizacii v srede rossijskoj studencheskoj molodezhi. – Setevoj jelektronnyj nauchnyj zhurnal «Pedagogika iskusstva». – № 2. – 2015.

Сведения об авторе:

Семенова Елена Александровна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, докторант, научный сотрудник лаборатории интеграции, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и Культурологии» Российской Академии Образования, e-mail: semenova05@list.ru

Data about the author:

E. Semenova (Moscow, Russia), candidate of pedagogic sciences, Ph.D. Candidate, research officer of Integration Laboratory, Federal State-Funded Educational and Scientific Establishment “Institute of Art Education and Culturology of Russian Academy of Education”, e-mail: semenova05@list.ru

УДК 378.095

ТЕХНОЛОГИИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА

А.А. Катекина

Аннотация. В статье подчеркнута важность формирования поликультурной коммуникативной иноязычной компетентности у педагога, выделены причины, затрудняющие данный процесс. Рассмотрены четыре уровня педагогической коммуникации; подчеркнута значимость технологий искусства, в частности, театральной педагогики, которые выступают условием для снятия линейности в обучении иностранному языку. В качестве перспективного направления выделено использование театральных проектов, способствующих снижению психологического языкового барьера.

Ключевые слова: иноязычная компетентность, педагогическая коммуникация, театральная педагогика, творчество, театральные проекты.

METHODS OF THEATRICAL PEDAGOGICS IN MODELING MULTICULTURAL COMMUNICATIVE FOREIGN-LANGUAGE COMPETENCE OF EXPERT

A. Katekina

Abstract. In the article the importance of teachers' communicative foreign-language competence formation is emphasized; the reasons complicating this process are allocated. Four levels of pedagogical communication are considered; the importance of art technologies, in particular, the theatrical pedagogics who act as a condition for removal of linearity in foreign language training is emphasized. As the perspective direction the use of the theatrical projects promoting decrease in a psychological language barrier is allocated.

Keywords: foreign-language communicative competence, pedagogical communication, theatrical pedagogics, creativity, theatrical projects.

В коммуникативной деятельности педагогу постоянно приходится учитывать «масштаб» партнера, с которым он вступает во взаимодействие. Это обусловлено вариативностью уровней педагогической коммуникации, среди которых можно выделить:

- 1) персональный уровень (межличностная, интраличностная коммуникация);
- 2) социальный уровень (внутригрупповая, межгрупповая, коллективная, межколлективная, корпоративная коммуникация);
- 3) публичный уровень (фронтальная работа с аудиторией, взаимодействие с толпой, выступления с использованием СМИ);
- 4) сетевой уровень (социальные и компьютерные сети).

Определение результативности коммуникативной компетентности педагога затруднено следующими причинами:

1. Для каждого уровня коммуникации (персонального, социального, публичного, сетевого) и каждой коммуникативной модели виды результатов будут различаться, а формы их внешнего проявления будут разными.

2. В процессе педагогической коммуникации параллельно циркулируют два разных по природе и образовательному смыслу типа информации: предметная (как

совокупность сведений об окружающем мире, природе, обществе) и личностная (сведения о людях – участниках коммуникации). Соответственно, и результаты педагогической коммуникации будут проявляться как в предметном, так и в человеческом плане.

3. Понятие «результативность» напрямую соотносится с конкретной педагогической задачей, решению которой способствует коммуникативная деятельность, с целью коммуникации, актуальными коммуникативными задачами, намерениями и ожиданиями. Так, если целью коммуникативной деятельности было развитие диалога, оценивая ее результативность, необходимо сначала определить, состоялся ли он.

«Открытое образовательное пространство, выражающееся в гармонизации образовательных стандартов, подходов, учебных планов, специальностей, академической мобильности студентов и сотрудничестве преподавателей учебных заведений разных стран» [2, с. 34], актуализирует важность конструктивной педагогической коммуникации и коммуникативной ситуации. В системе педагогической коммуникации можно оценивать качество любого из ее компонентов: текста сообщения, канала передачи, кода, способа

передачи и организации приема, обратной связи, а также использования ее результатов, которые отражаются в эмоциональных впечатлениях (суждениях).

Какие же современные технологии, реализующие идеи проектно-созидательного подхода, могут быть задействованы в формировании межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста с эффектом гармонизации взаимодействия? Это, прежде всего, технологии искусства и, в частности, театральной педагогики, выступающие условием для снятия линейности в обучении иностранному языку.

Весьма заметна роль театрального искусства в развитии межкультурной компетенции и способности личности как предпосылки «формирования человека культуры, креативной, социально-ориентированной личности, активно и продуктивно функционирующей в поликультурной среде [3, с. 49].

Исследователи отмечают, что, формирование образного мышления способствует целостному охвату на индивидуальном уровне особенностей культуры данной эпохи, пониманию её речевого единства, что, по мнению польского учёного И. Войнара, является необходимой предпосылкой её теоретического познания [4, с. 578].

В процессе формирования поликультурной иноязычной коммуникативной компетенции должна существовать педагогическая драматургия, так как учебное занятие - это своеобразная педагогическая пьеса, где педагог - *Главное действующее лицо* в этом процессе. Формирование поликультурной иноязычной компетенции осуществляется на основе реализации идей гуманитаризации, когда целью и смыслом образовательного процесса являются развитие и саморазвитие индивидуализации, самоактуализации личности.

Таким образом, взяв за некоторый критерий коммуникативный признак, мы считаем правомерным сблизить по этому показателю и назвать однотипными такие виды творческой деятельности, как театральная и педагогическая, в основе которых в конечном счёте лежит упомянутый выше эффект общения, осуществляемый через психофизическую природу творца.

Коммуникативный признак и процесс общения далеко не единственные показатели однотипности театральной и педагогической деятельности. В данном случае мы только подчёркиваем тот факт, что эти творческие процессы - коммуникативные по своему

содержанию. Что касается цели, то в конечном счёте здесь также наблюдается известное сходство: воздействие человека на человека и вызов определённого переживания у партнёра. Третий показатель однотипности - общность воздействия, которым в обоих случаях выступает общественная психофизическая природа педагога и актёра. В театре воспитательное воздействие осуществляется исключительно через его эстетическую сущность, чего нет как самостоятельного и глобального компонента в воздействии педагогическом.

В педагогической деятельности на первом месте стоит знание педагогом материала своего предмета и содержания деятельности, сформированное мировоззрение. В деятельности лучших педагогов проявляется особое сочетание способностей, приобретающих педагогическую направленность. Яркий пример в этом смысле - А.С. Макаренко, обладавший незаурядными педагогическими, литературными, актёрскими, музыкальными и изобразительными способностями, реализующимися в русле педагогической направленности его личности в целом. На незаурядные актёрские способности Антона Семёновича указывают многие, подчёркивая, в частности, его умение владеть голосом, выразительной мимикой, жестом, умение управлять собой.

Творчество как разновидность художественной деятельности имеет много общих признаков с педагогическим трудом. Вопросы близости театрального и педагогического творчества неоднократно поднимались в печати, в исследованиях, но, пожалуй, чаще всего в педагогической публицистике. Опрошенные преподаватели иностранного языка определяют «педагогический артистизм» следующим образом: «способность педагога красноречиво излагать учебный материал»; «личностное качество человека, «высокое мастерство, эмоциональная выразительность и вдохновение». В их ответах особенности восприятия артистизма и педагогического артистизма распределились следующим образом: 61,3% опрошенных определяют взаимосвязь артистизма и актерско-режиссерских умений; 54,6% определяют, что артистизм дан человеку изначально; 67,6% считают, что педагог обязан быть артистичным; 71,3% настаивают, что надо учиться артистизму; 50,3% называют себя артистичными.

Перспективным направлением в иноязычной подготовке на основе использования

театральных технологий являются театральные проекты, реализующие интеграцию рациональных и эмоциональных возможностей личности в условиях межкультурного иноязычного общения, что способствует значительному снижению психологического языкового барьера. На современном этапе развития профессионального образования в сознании специалиста начинает доминировать проектный тип культуры, который постепенно становится одним из центральных механизмов его преобразовательной деятельности. Метод проектов в содержании профессиональной подготовки студентов выступает как дидактическая категория и является совокупностью приемов овладения практическими и теоретическими знаниями. Он предполагает способ достижения учебных дидактических целей через разработку проблемы, которая должна завершиться практическим результатом, имеющим не только объективную, но и субъективную значимость для студента. Поэтому необходимо говорить не столько о методе, сколько о проектной деятельности и ее технологиях.

Проведенный опрос студентов «Самоопределение в иноязычной подготовке» на ведущие позиции вывело задачи: найти себя и свой путь в жизни (82%); научиться разбираться в окружающем мире (51%); научить

плодотворному общению в профессиональной деятельности (71%). Задача преподавателя в такой ситуации – создать поликультурное пространство, которое представило бы студенту максимальные возможности для самореализации. Решение этой задачи возможно на основе разработки индивидуальных проектов, которые являются непосредственной реализацией театральных проектов [1].

Театральные проекты решают задачу выстраивания индивидуальных профессионально-личностных траекторий студентов в процессе иноязычной подготовки. Они расширяют сознание будущего специалиста, содействуют в понимании себя как субъекта собственного развития, помогают в становлении целостного образа мира и своего «я», рефлексивной самости, учат студента смыслу свободно творящей жизни. Применение театрального проектирования на основе реализации данных функций обеспечивает сотрудничество педагога и студента в рамках субъект-субъектного взаимодействия в процессе иноязычной подготовки; активизирует интерес обучаемых к учебно-познавательному процессу, способствует эффективному формированию профессионально-ориентированной поликультурной иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста.

Литература:

1. Ильев В.А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока: - М.: АО «Аспект Пресс», 2010. – 127 с.
2. Трегубова Т.М. Компаративные исследования в области профессионального образования: основные тренды и проблемы адаптации // Казанский педагогический журнал. - 2013. - № 3. - С. 33-39.
3. Трегубова Т.М. Международные проекты в области поликультурного образования студентов в ситуации террористических угроз // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 1. – С. 48-53.
4. Эстетическое воспитание // Философская энциклопедия. - Т.V. - М., 2008.
5. Schramm W. The Nature of Communication Between Humans // Process of Effects of Mass Communication / Urbana, 2011. – 47 p.

Сведения об авторе:

Катекина Анастасия Александровна (г. Казань, Россия), старший преподаватель кафедры иностранных языков, Университет Управления «ТИСБИ», e-mail: akatekina@gmail.com

Data about the author:

A. Katekina (Kazan, Russia), senior lecturer of Department of Foreign Languages, University Of Management "TISBI", e-mail: akatekina@gmail.com

References:

1. Il'ev V.A. Tehnologija teatral'noj pedagogiki v formirovanii i realizacii zamysla shkol'nogo uroka: - M.: AO "Aspekt Press", 2010. – 127 s.
2. Tregubova T.M. Komparativnye issledovaniya v oblasti professional'nogo obrazovaniya: osnovnye trendy i problemy adaptacii // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. - 2013. - № 3. - S. 33-39.
3. Tregubova T.M. Mezhdunarodnye proekty v oblasti polikul'turnogo obrazovaniya studentov v situacii terroristicheskikh ugroz // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. - 2015. - № 1. – S. 48-53.
4. Jesteticheskoe vospitanie // Filosofskaja jenciklopedija. - T.V. - M., 2008.
5. Schramm W. The Nature of Communication Between Humans // Process of Effects of Mass Communication / Urbana, 2011. – 47 p.

УДК 378 (045): 811.1

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ИНОЯЗЫЧНОМ И МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Е.В. Тройникова

Аннотация. Существующие требования по обеспечению высокого качества подготовки студентов обусловили необходимость инновационного развития иноязычного и межкультурного образования, что обусловило поиск новых источников и эффективных способов изменения дидактического пространства. Одним из решающих факторов развития становится внедрение системно-деятельностного подхода в систему профессионального образования, призванного изменить гуманитарные образовательные практики подготовки специалиста к иноязычной и межкультурной коммуникации. Предлагаются стратегические пути реализации системно-деятельностного подхода в рамках рассматриваемого типа образования, основанных на обеспечении преемственности иноязычной и межкультурной подготовки, системного согласования существующих методологических подходов, создания сквозных образовательных технологий, предполагающих активизацию профессиональной и социально-значимой деятельности студентов.

Ключевые слова: иноязычное и межкультурное образование, системно-деятельностный подход, инновационный потенциал, способы реализации системно-деятельностного подхода.

SYSTEM AND ACTIVITY APPROACH IN THE PROFESSIONAL FOREIGN-LANGUAGE AND INTERCULTURAL EDUCATION

E. Troinikova

Abstract. The existing requirements for ensuring high quality of preparation of students led to the need for innovative development of foreign-language and intercultural education, which has led to the search for new and effective ways of changing didactic space. One of the decisive factors of development is the introduction of system-activity approach in the system of professional education, designed to change the humanitarian educational practice specialist training to foreign-language and intercultural communication. The article suggests strategic ways of implementing the system-activity approach in the framework of this type of education, based on continuity of foreign language and intercultural training, systematic coordination of existing methodological approaches, through the creation of educational technologies, involving the activation of professional and socially significant activities of students.

Keywords: foreign-language and intercultural education, system-activity approach, innovative potential, ways of implementing the system-activity approach.

Инновации в сфере образовательных технологий – важнейшее условие обеспечения качества иноязычной и межкультурной подготовки студентов. Поиск, разработка и апробирование новых технологий обучения, а также постоянная модернизация существующих становятся обязательным элементом в работе каждого преподавателя иностранного языка. В вузах России уже произошли серьезные изменения в рамках инновационной деятельности по развитию дидактического пространства иноязычного и межкультурного образования [3, с.14; 5, с. 259]. В нём чётко прослеживаются следующие направления:

- комбинирование различных форм электронного обучения;
- творческие и познавательно-развивающие методики обучения, такие как технология развития критического мышления;
- проблемно-ориентированное, деятельностное и контекстное обучение;
- дистанционное, интерактивно обучение и самообразование;

- индивидуальные образовательные программы;
- дополнительное образование по программам повышения квалификации для преподавателей.

Выделим основные источники инноваций в сфере дидактического обеспечения иноязычного и межкультурного образования:

- фундаментальные теории овладения речевой деятельностью, развитые в отечественной психологии и науке и включающие концепцию социокультурного развития ребёнка Л.С. Выготского, теорию деятельности А.Н. Леонтьева и др.;
- согласованная интеграция науки и образовательной деятельности, позволяющая реализовывать непрерывный цикл от фундаментальных, поисковых и прикладных исследований до реализации наукоёмких и практико-ориентированных технологий в обучении иностранному языку;
- конвергенция существующего отечественного и зарубежного опыта в целях формирования способности личности совместно

жить и продуктивно развиваться в поликультурном мире.

Однако в эпоху изменения парадигмы образования этого недостаточно. Важным источником всех преобразований, происходящих в отечественной системе образования, выступают процессы познания иных способов научно-образовательной деятельности, результатом которых служит выработка новых более продуктивных механизмов модернизации образовательной и социокультурной действительности [4, с. 66]. Для повышения инновационного потенциала важно внедрять новые методологические подходы к организации образовательного процесса и использовать возможности конвергенции национальных образовательных систем, что предполагает вдумчивое обобщение международного и отечественного опыта инновационного обучения в сфере иноязычного и межкультурного образования в целях достижения нового качества подготовки специалиста по языку.

Качество иноязычного и межкультурного образования на современном этапе понимается как уровень владения специфическими, надпредметными умениями, связанными с самоопределением и самореализацией личности, когда знания приобретаются не «впрок», а в контексте модели будущей деятельности. Как подчёркивает А.А. Вербицкий, необходимо иметь в виду, что общекультурные и профессиональные компетенции бакалавра (указание на эти две группы содержится в ФОС ВПО) многоаспектны и сложны по структуре (системны, надпредметны, межпредметны, интегративны, практико-ориентированы и т.п.). Поэтому их формирование невозможно в рамках и средствами традиционного объяснительно-иллюстративного типа обучения, настроенного на передачу преимущественно академических образцов знаний, умений, навыков [1, с. 2].

Совершенствование инновационной деятельности в профессиональном учебном заведении должно базироваться на поиске и освоении новых теоретико-методологических подходов к современным концепциям подготовки специалистов [2, с. 92]. Комплексный характер современных задач подготовки специалиста, владеющего несколькими иностранными языками, способного нести ответственность за гармонизацию межкультурных отношений и осуществлять процесс постоянного саморазвития в поликультурном обществе

требует использования в теории и практике обучения системно-деятельностного подхода.

Системно-деятельностный подход (М.С. Каган, В.А. Лекторский; Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Рубинштейн, Г.П. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин) провозглашён фундаментальной основой современного ФГОС для школьного образования. В вузовском образовании применение данной стратегии относится к перспективным путям инновационного развития практики иноязычного и межкультурного образования и повышения его качества. Данный подход характеризуется переориентацией обучения на процесс активного овладения личностью не только иностранным языком, но и методологическими аспектами философского (нравственного), психолого-педагогического (социального), филологического и лингвистического (предметного) знания, освоения ключевых способов мыслительной деятельности: наблюдения, классификации, сравнения, формулирования гипотез и выводов, т.е. самостоятельного добывания знания и его применения на практике в контексте будущей профессиональной, гражданской и социально-ориентированной деятельности. В этом случае системно-деятельностный подход позволяет осуществить постановку системных целей овладения иностранным языком и всем спектром деятельности медиатора культур: предметных, когнитивных, социальных, личностных и др. Отмечается, что внедрение данного подхода позволит преодолеть интеллектуальную беспомощность будущих выпускников в профессиональной деятельности и различных жизненных ситуациях посредством активизации деятельности каждого субъекта образовательного процесса.

В иноязычном и межкультурном образовании системно-деятельностный подход предполагает:

- обеспечение преемственности дошкольного, школьного и вузовского иноязычного и межкультурного образования, создающего траекторию непрерывного образования личности в ходе создания единой образовательной среды с начального уровня до последнего, в которой поддерживается единство дидактических и методических правил на протяжении всего периода обучения, что реализуется в разработке и внедрении сквозных образовательных технологий;

- системное согласование и интеграцию существующих подходов и инновационных гуманитарных практик в иноязычном и межкультурном образовании, таких как

компетентностный, личностно-ориентированный, коммуникативно-деятельностный и культуроведческий подходы, а также связанные с ними технологии обучения;

– развитие наряду с профессиональными компетенциями универсальных способов действий, ядром которых выступают когнитивные, социальные и личностно-развивающие способности;

– признание решающей роли содержания иноязычного обучения и межкультурной дидактики в создании интеллектуально-творческой развивающей среды;

– развитие познавательных сил личности, её интеллектуального потенциала в ходе введения технологий развития различных форм мышления в контексте поисково-познавательной работы с иноязычной информацией;

– внедрение активных форм учебной и внеучебной деятельности, включающей проекты, тренинги, моделирование учебных ситуаций, дискуссий, пленумов и др.

По отношению к личности системно-деятельностный подход выражается в развитии

Литература:

1. Вербицкий А.А. Проблемные точки реализации компетентностного подхода // Материалы II-й Международной научно-практической конференции «Проектирование образовательных систем с заданными свойствами», под науч. ред. А.А. Вербицкого. – Москва, 2011. – 241 с.

2. Масленникова В.Ш., Угарова Н.М., Шамсутдинова В.Р., Фисина Т.А. Стратегии инновационного развития профессионального образования и воспитания // Казанский педагогический журнал. – Казань. – 2012. – С. 91–101.

3. Мухаметзянова Ф.Ш. Идеи толерантности, межкультурного и межконфессионального диалога в условиях развития национального образования в поликультурном пространстве российского общества / Ф.Ш. Мухаметзянова, И.Ш. Мухаметзянов, Л.Р. Храпаль // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 11–16.

4. Тройникова Е.В. Открытое образовательное пространство вуза в контексте международной конвергенции // Казанский педагогический журнал. – Казань. – 2012. – С. 66–73.

5. Храпаль Л.Р. Концептуальная модель социокультурной модернизации системы высшего профессионального экологического образования в структуре регионального образовательного кластера /

социально-значимых качеств, необходимых для эффективного межкультурного взаимодействия, творческих и индивидуальных способностей, формировании когнитивной и учебной самостоятельности студентов в выборе средств и форм освоения поликультурного мира, что гарантирует разнообразие индивидуальных траекторий развития поликультурной и многоязычной личности.

Следует выделить несколько технологий, обеспечивающих реализацию данных стратегий в иноязычном и межкультурном образовании: технология развития критического, системного, творческого и научно-исследовательского мышления, технология контекстного обучения, технология интерактивного обучения, включая различные виды проектной деятельности. Указанные технологии всё активнее внедряются в практику иноязычного и межкультурного образования, обеспечивая реализацию принципов системно-деятельностного подхода. В сложившихся условиях поиск источников создания инновационных технологий продолжается.

Л.Р. Храпаль, Т.З. Мухутдинова // Вестник Казан. технол. ун-та. – 2011. – № 4. – С. 257–265.

References:

1. 1. Verbickij A.A. Problemnnye tochki realizacii kompetentnostnogo podhoda // Materialy II-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Proektirovanie obrazovatel'nyh sistem s zadannymi svojstvami», pod nauch. red. A.A. Verbickogo. – Moskva, 2011. – 241 s.

2. Maslennikova V.Sh., Ugarova N.M., Shamsutdinova V.R., Fisina T.A. Strategii innovacionnogo razvitija professional'nogo obrazovanija i vospitanija // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – Kazan'. – 2012. – S. 91–101.

3. Muhametdzjanova F.Sh. Idei tolerantnosti, mezhkul'turnogo i mezhkonnessional'nogo dialoga v uslovijah razvitija nacional'nogo obrazovanija v polikul'turnom prostranstve rossijskogo obshhestva / F.Sh. Muhametdzjanova, I.Sh. Muhametdzjanov, L.R. Hrapal' // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2015. – № 1. – S. 11–16.

4. Trojnikova E.V. Otkrytoe obrazovatel'noe prostranstvo vuza v kontekste mezhdunarodnoj konvergencii // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – Kazan'. – 2012. – S. 66–73.

5. Hrapal' L.R. Konceptual'naja model' sociokul'turnoj modernizacii sistemy vysshego professional'nogo jekologicheskogo obrazovanija v strukture regional'nogo obrazovatel'nogo klastera / L.R. Hrapal', T.Z. Muhutdinova // Vestnik Kazan. tehnol. un-ta. – 2011. – № 4. – S. 257–265.

Сведения об авторе:

Тройникова Екатерина Валентиновна (г. Ижевск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», e-mail: ekatroj@gmail.com

Data about the author:

E. Troinikova (Izhevsk, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Udmurt State University”, e-mail: ekatroj@gmail.com.

УДК 377:378

ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.М. Ишмурадова, Ф.В. Дердизова, И.В. Афанасьева, М.В. Долгашева

Аннотация. Статья направлена на разработку модели формирования иноязычных компетенций студентов в самостоятельной учебной деятельности. Представленная в статье модель включает целевой, содержательный, технологический, методический и результативный компоненты, совокупность которых направлена на усиление роли опыта и умений практического применения знаний при самостоятельном изучении студентами иностранного языка. Материалы статьи могут быть использованы для совершенствования процесса преподавания иностранного языка в вузах и сузах.

Ключевые слова: моделирование, иноязычные компетенции, самостоятельная учебная деятельность, студенты, высшие учебные заведения.

PECULIARITIES OF MODELING STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMPETENCES DEVELOPMENT IN INDEPENDENT EDUCATIONAL ACTIVITY

A. Ishmuradova, F. Derdizova, I. Afanasyeva, M. Dolgasheva

Abstract. The paper is focused on the model of students' foreign-language competences development in the process of independent educational activity. The model includes target, content, technological, methodical, and productive components, the set of which is aimed to strengthen the role of experience and abilities of knowledge practical application in students' independent learning of a foreign language. Materials of the paper can be used to improve the process of a foreign language teaching both in higher education institutions, and secondary vocational education colleges.

Keywords: modeling, foreign-language competences, independent educational activity, students, higher education institutions.

В настоящее время вузы, как и многие другие учреждения высшего профессионального образования, находятся в стадии реформирования, одним из направлений которого является использование самостоятельной учебной деятельности студентов в профессиональной подготовке будущих компетентных специалистов в техническом вузе.

Современный студент получает высшее образование в качественно иных условиях организации образовательного процесса и профессиональной подготовки. Во-первых, федеральные государственные стандарты проектируются на основе компетентностного подхода, в котором смыслообразующим конструктом становится такой набор компетенций, который необходим для успешной деятельности в определенной области. Компетенции рассматриваются как интегратор знаний и становятся руководством к действию, определяя готовность субъекта учебно-профессиональной деятельности отвечать вызовам современного рынка труда [5]. Во-вторых, существенным отличием государственного образовательного стандарта на основе компетентностного подхода является ориентация на конечный результат:

универсальные (ключевые), общепрофессиональные и предметно-социальные компетентности. Потребность в компетентностном подходе вызвана уточнением цели и результата подготовки будущего специалиста в техническом вузе на уровне качества профессионального обучения. В-третьих, проектирование учебного процесса на основе формирования компетенций предполагает участие работодателей, призванных помочь академическому сообществу в формировании социального заказа на выпускника, обладающего определенным составом компетенций, в том числе и иноязычных компетенций. В-четвертых, в процессе подготовки будущего компетентного специалиста в условиях технического вуза возрастает роль самостоятельной работы студентов, так как государственный стандарт предусматривает этот вид работы студента, являющийся основой обучения в вузе и осуществляемый в четырех важнейших направлениях: самостоятельное изучение учебного материала в рамках занятий, самообразование, самоконтроль, самовоспитание.

Модель формирования иноязычных компетенций студентов технического вуза в самостоятельной учебной деятельности представляет собой схему процесса,

обеспечивающего его целостность на уровне содержательного, процессуального и результативного элементов (Рисунок 1).

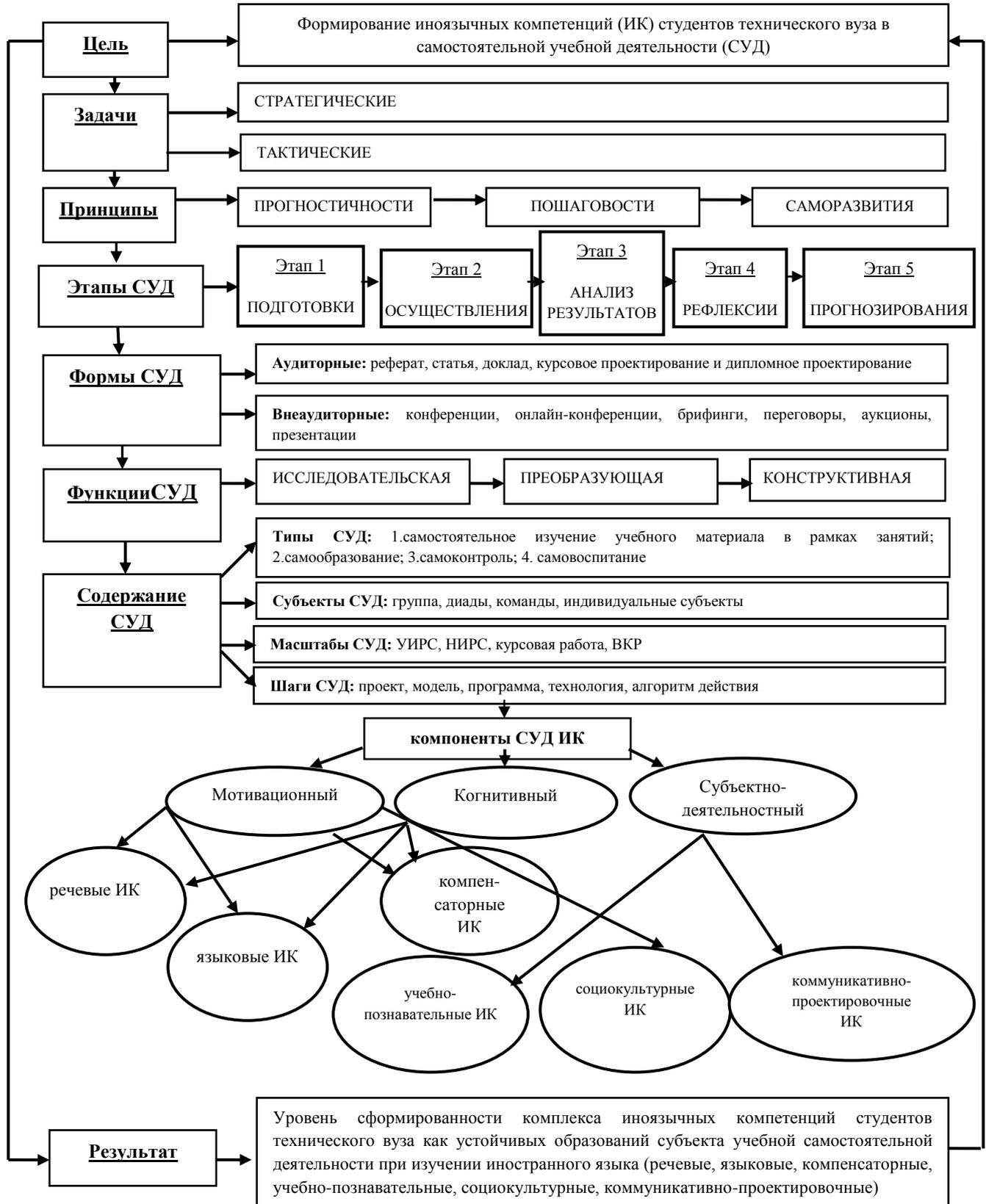


Рисунок 1. - Модель формирования иноязычных компетенций (ИК) студентов вуза в самостоятельной учебной деятельности (СУД)

Модель позволила выделить: цель, задачи, принципы, этапы процесса формирования иноязычных компетенций в самостоятельной учебной деятельности, формы, функции, содержание самостоятельной учебной деятельности и ее компоненты, состав иноязычных компетенций; результат. Были выделены две доминирующие задачи реализации цели: стратегическая и тактическая. Стратегическая задача заключается в использовании потенциала самостоятельной учебной деятельности студентов при изучении иностранного языка в техническом вузе [2]. Тактическая задача направлена на оптимальное сочетание различных форм и типов самостоятельной учебной деятельности студентов технического вуза с учетом специфики направления подготовки. В решении этих задач мы опирались на три доминирующих принципа: прогностичность, пошаговость, саморазвитие. Принцип прогностичности обусловлен самой природой самостоятельной учебной деятельности, ориентированной на формирование субъекта самостоятельной учебно-профессиональной деятельности. Принцип пошаговости предполагает постепенный переход студентами технического вуза от замысла к образу действия и к программе реализации самостоятельной учебной деятельности с учетом специфики вуза [4]. Принцип саморазвития касается развития субъекта учебно-профессиональной деятельности на основе самостоятельной учебной деятельности в направлении самообразования, самоконтроля, самовоспитания. Этапы самостоятельной учебной деятельности: подготовка к самостоятельной учебной деятельности (планирование, целеполагание, программирование); осуществление (реализация, управление, организация); анализ результатов (контроль, оценка, регулирование); рефлексия (самоконтроль, ауторефлексия); прогнозирование (новая цель и планирование). Аудиторные формы самостоятельной учебной деятельности: реферат, статья, доклад, курсовое проектирование, дипломное проектирование. Внеаудиторные: конференции, онлайн-конференции, брифинги, переговоры, аукционы, презентации.

Самостоятельная учебная деятельность на занятиях по иностранному языку носит «рамочный» и многофункциональный характер в различных контекстах будущей профессиональной деятельности [3]. В связи с

чем, она может быть использована в качестве и педагогического средства, и средства обучения, и деятельности. Результатом формирования иноязычных компетенций студентов технического вуза в самостоятельной учебной деятельности являются устойчивые образы образования субъекта самостоятельной учебной деятельности, позволяющие ему реализовать и формировать потенциал комплекса иноязычных компетенций: (речевые, языковые, компенсаторные, учебно-познавательные, социокультурные, коммуникативно-проектировочные).

Только при осознании взаимосвязи всех указанных структурно-функциональных компонентов модели можно проводить коррекцию процесса формирования иноязычных компетенций студентов технического вуза в самостоятельной учебной деятельности [1]. Опора на разработанную модель способствует постепенному переводу процесса формирования иноязычных компетенций студентов технического вуза из состояния внешнего управления в процесс самоуправления субъектов самостоятельной учебной деятельности. Иноязычные компетенции студентов формируются в процессе самостоятельной учебной деятельности при изучении иностранного языка как комплекс интегральных устойчивых образований субъекта самостоятельной учебной деятельности, включающий в себя: языковые, речевые, компенсаторные, учебно-познавательные, социокультурные и коммуникативно-проектировочные компетенции.

Таким образом, представленная нами модель включает в себя: цель, задачи, принципы, этапы формирования иноязычных компетенций, специфичных для самостоятельной учебной деятельности (мотивационный, когнитивный и субъектно-деятельностный); группу иноязычных компетенций: речевых, языковых, учебно-познавательных, компенсаторных, социокультурных, коммуникативно-проектировочных); результат и уровни формирования иноязычных компетенций в самостоятельной учебной деятельности студентов (высокий, средний и низкий). Компоненты данной модели обеспечивают усиление роли опыта и умений практического применения знаний при самостоятельном изучении студентами иностранного языка.

Литература:

1. Григорьева Е.В. Сущность и основные компоненты содержания обучения иностранному языку в высшей школе в условиях интернационализации образования // Казанский педагогический журнал. - Казань. - 2007. - № 5. - С. 10–15.
2. Ишмурадова А.М., Дердизова Ф.В. Метод проектов при обучении английскому языку студентов технического вуза // В мире научных открытий. - 11.2(59). - 2014.
3. Масалимова А.Р. Технология дистанционного внутрифирменного обучения иностранному языку специалистов технического профиля // Дискуссия. - 2012. - № 6(24). - С. 140-144.
4. Мухаметзянова Г.В. Профессиональное образование: системный взгляд на проблему. - Казань: «Идел-Прес», 2008. - 608 с.
5. Шайдуллина А.Р., Мурзина Г.А. Инфокоммуникационные технологии как ресурс формирования языковой компетенции будущих инженеров / Иностранные языки в современном мире: инфокоммуникационные технологии в контексте непрерывного языкового образования // Сборник VII Международной научно-практической конференции, под научной редакцией Ф.Л. Ратнер. - 2014. - С. 463-467.

References:

1. Grigor'eva E.V. Sushhnost' i osnovnye komponenty sodержaniya obuchenija inostrannomu jazyku v vysshej shkole v uslovijah internacionalizacii obrazovanija // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.- 2007. - № 5. - S. 10–15.
2. Ishmuradova A.M., Derdizova F.V. Metod proektov pri obuchenii anglijskomu jazyku studentov tehničeskogo vuza // V mire nauchnyh otkrytij. - 11.2(59). - 2014.
3. Masalimova A.R. Tehnologija distancionnogo vnutrifirmennogo obuchenija inostrannomu jazyku specialistov tehničeskogo profilja // Diskussija. - 2012. - № 6(24). - S.140-144.
4. Muhametdzjanova G.V. Professional'noe obrazovanie: sistemnyj vzgljad na problemu. - Kazan': «Idel-Pres», 2008. - 608 s.
5. Shajdullina A.R., Murzina G.A. Infokommunikacionnye tehnologii kak resurs formirovanija jazykovej kompetencii budushhih inzhenerov / Inostrannye jazyki v sovremennom mire: infokommunikacionnye tehnologii v kontekste nepreryvnogo jazykovogo obrazovanija // Sbornik VII Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii, pod nauchnoj redakciej F.L. Ratner. - 2014. - S. 463-467.

Сведения об авторах:

Ишмурадова Альфия Миннемухтаровна (г. Набережные Челны, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Казанский Федеральный университет, e-mail: alfiaishmuradova@mail.ru

Дердизова Фаридыя Валиевна (г. Набережные Челны, Россия), старший преподаватель кафедры иностранных языков, Казанский Федеральный университет.

Афанасьева Ирина Валерьевна (г. Чебоксары, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я.Яковлева.

Долгашева Мира Вячеславовна (г. Чебоксары, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я.Яковлева.

Data about the authors:

A. Ishmuradova (Naberezhnye Chelny, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor of Department of Foreign Languages, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: alfiaishmuradova@mail.ru

F. Derdizova (Naberezhnye Chelny, Russia), senior lecturer of Department of Foreign Languages, Kazan (Volga region) Federal University.

I. Afanasyeva (Cheboksary, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor of Department of Foreign Languages, Chuvash State Pedagogical University named after I. Yakovlev.

M. Dolgasheva (Cheboksary, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor of Department of Foreign Languages, Chuvash State Pedagogical University named after I. Yakovlev.

УДК 378

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Г.Ф. Дульмухаметова

Аннотация. Данное исследование посвящено проблеме правильной организации самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку. В качестве основных аспектов организации самостоятельных занятий студентов были выделены четкое планирование минимального объема самостоятельной работы; обеспечение студентов средствами для ее выполнения. В статье выделены критерии оценки результатов самостоятельной работы студента – уровень освоения студентом учебного материала; умения студента использовать теоретические знания при выполнении практических заданий; обоснованность и четкость изложения ответа.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, организация, самостоятельная работа.

ORGANIZATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

G. Dulmuhametova

Abstract. This research investigates problems of the organization of students' independent work in learning a foreign language. A clear plan for the minimum volume of independent work, providing students with the means for its performing were identified as the main aspects of the organization of students' independent work. The level of mastering by a student of learning material; the student's ability to use theoretical knowledge in practical tasks; the validity and clarity of the answer's statement were identified in the article.

Keywords: learning a foreign language, organization, independent work.

Присоединение России к Болонской Конвенции, процессу сближения и гармонизации систем образования стран Европы в рамках Болонского соглашения с целью создания единого европейского пространства высшего образования, позволит нашей стране включиться в процесс международной интеграции высшего образования. Таким образом, появится возможность более тесного международного сотрудничества, что должно стать мощным стимулом развития высшей школы и будет способствовать повышению качества образования в нашей стране [3, 4].

Высокое качество обучения может быть достигнуто тогда, когда студенты стремятся сами расширить свои познания в различных областях. Сегодня специалист должен быть не только высококвалифицированным в профессиональной сфере, но и готовым решать профессиональные задачи в условиях иноязычной коммуникации.

Самостоятельная учебно-познавательная деятельность, направленная на овладение знаниями и формирование навыков и умений в различных видах речевой деятельности, имеет большое значение при обучении иностранному языку.

Самостоятельная работа способствует углублению и расширению знаний, что является характеристикой качества знаний, а также способствует формированию интереса к самостоятельному получению знаний. В педагогической науке существует мнение, что самостоятельная работа студентов является не только основой вузовского обучения, но и формирует способность принимать самостоятельные решения, находить выход из затруднительных ситуаций.

Перенос значительной доли учебно-познавательной деятельности студентов в режим самостоятельной работы поможет критически оценить и организацию учебного процесса в рамках аудиторных часов и по возможности сократить нерациональное использование аудиторного времени на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах [1].

По мнению автора, в организации самостоятельных занятий студентов особую важность представляют следующие аспекты: четкое планирование минимального объема самостоятельной работы; обеспечение студентов средствами для ее выполнения.

Само понятие «самостоятельная работа» включает в себя [2]:

- работа на занятии в индивидуальном, парном или мини групповом режиме, например, при выполнении какого-либо задания в отведенное преподавателем отдельное время;

- работа во внеаудиторное время, когда студент самостоятельно, без поддержки преподавателя, которая присутствует на практическом занятии, выполняет определенный объем работы. Разные типы самостоятельной работы различаются и фактором контроля со стороны преподавателя.

При планировании самостоятельной работы студентов необходимо иметь в виду, что именно самостоятельная работа вне аудитории позволяет индивидуализировать обучение, учитывать разный уровень владения языковым материалом, разную степень мотивировки и разные потребности студентов. Для обеспечения индивидуального подхода важно наличие достаточного количества учебного материала, современного по лексике и тематике; наличие учебных аудио-, видео- и компьютерных обучающих программ.

Таким образом, важным фактором, оптимизирующим процесс обучения иностранному языку, является целенаправленная организация самостоятельной работы студентов по всем видам речевой деятельности.

Бытует мнение о значительном ограничении времени, посвященном развитию навыков чтения на аудиторных занятиях, однако едва ли с этим можно согласиться, если учесть разную степень подготовки студентов, наличие перерыва между окончанием школы и поступлением в вуз, недостаточность навыков, приобретенных в школе. Последовательная, поэтапная тренировка в сочетании с формированием умений – залог успешного развития разных видов речевой деятельности.

На наш взгляд, необходимо выделить те умения в области чтения, формирование которых на соответствующем этапе эффективно в режиме самостоятельной работы, а также определить виды занятий, с помощью которых могут быть сформированы эти умения на материале специализированного текста.

Для того чтобы понять и правильно оценить текст на иностранном языке, нужно: иметь определенные знания, связанные со специальностью; обладать общей лингвистической культурой; владеть определенным словарным запасом, четко ориентироваться в структуре предложений;

уметь пользоваться словарем для определения значения слова; знать значение сокращений, в том числе аббревиатур; обладать развитой догадкой, уметь прогнозировать, определять значения слов и их сочетаний без словаря.

Одной из главных задач обучения иностранному языку в неязыковом вузе является развитие основных профессиональных умений и навыков. Прежде всего, это умение читать, понимать тексты и извлекать необходимую информацию, а поскольку язык – это, прежде всего, коммуникативный инструмент, то другой задачей преподавания является развитие умений говорить, причем говорить на профессиональные темы.

Задача преподавателя – запустить механизм активизации мыслительной и познавательной деятельности, который значительно улучшит усвоение материала. Таким механизмом может служить разумное использование методики формирования словарно-понятийной статьи. В словарных понятийных статьях отражаются наиболее существенные отношения между словами, обусловленные смысловым содержанием понятий, выраженных ими.

Так, например, принцип систематизации лексики вокруг ведущих ключевых слов-понятий, который лежит в основе этой методики, базируется на данных о том, что словарный запас человека организуется в его памяти не хаотично, а на основе различных ассоциативных связей. Наиболее типичные ассоциативные связи – это «часть-целое», «система-элемент», «деятель-действие», «действие-результат», «процесс-результат», «действие-образ действия», «объект-качество», «объект-действие» [5].

Метод, который широко и успешно используется при введении лексики, заключается в том, что сами студенты отыскивают ассоциативные связи в лексике, группируя нужные слова по определенным признакам, и вариантов таких признаков может быть множество.

Понимание общего содержания текста предусматривает умение сокращать текст, вычленять наиболее важную информацию, а также прогнозировать непонятную часть предложения, опираясь на «смысловые отрезки». Например, прогнозировать конец предложения, опираясь на его начало и середину. Необходимы специальные упражнения для отработки умения сокращать текст, для развития навыков по

аннотированию и реферированию текстов и статей.

Из вышеизложенного становится понятно, насколько важно и нужно использовать интеллектуальный потенциал студентов для повышения эффективности обучения иностранному языку в целом и чтению в частности.

При этом критериями оценки результатов самостоятельной работы студента являются: уровень освоения студентом учебного материала; умения студента использовать теоретические знания при выполнении практических заданий; обоснованность и четкость изложения ответа; оформление материала в соответствии с требованиями.

Литература:

1. Дульмухаметова Г.Ф. Использование педагогами информационных методов обучения в условиях реализации образовательного процесса [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.asou-mo.ru/conf-e.shtml>

2. Сиразиева З.Н., Дульмухаметова Г.Ф. Особенности применения основных видов коммуникативных лексических упражнений в обучении английскому языку студентов экономических специальностей // В мире научных открытий. - № 3.1(51). - 2014. - С. 509-521.

3. Храпаль Л.Р. Культурная глобализация и экологическое образование современного педагогического сообщества / Л.Р. Храпаль, Т.З. Мухутдинова // Вестник Казан. технол. ун-та. - 2012. - Т. 15. - № 3. - С. 200-204.

4. Храпаль Л. Р. Модернизация экологического образования в вузе в контексте российской социокультурной динамики: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / Л.Р. Храпаль [Место защиты: Ур. гос. пед. ун-т]. - Казань, 2011. - 527 с.

5. Fakhrutdinova E., Fakhrutdinova A., Severyanov O., Valeev E. The transformation of educational approaches at the time of social and economical changes // World Applied Sciences Journal. - Т. 27. - № 13. - 2013. - С. 15-19.

Таким образом, понимая всю значимость самостоятельной работы студента для развития личности и формирования высокообразованного специалиста, следует уделять ей должное внимание. Особенно это касается первокурсников, так как на начальном этапе обучения в вузе у них формируется интерес к получаемой профессии и усиливается мотивация достижения цели. Именно четкая организация и грамотное управление их самостоятельной работой является необходимым условием получения качественного образования и адаптации к новым для них условиям обучения в вузе.

References:

1. Dul'muhametova G.F. Ispol'zovanie pedagogami informacionnyh metodov obuchenija v uslovijah realizacii obrazovatel'nogo processa [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.asou-mo.ru/conf-e.shtml>

2. Sirazieva Z.N., Dul'muhametova G.F. Osobennosti primeneniya osnovnyh vidov kommunikativnyh leksicheskikh uprazhnenij v obuchenii anglijskomu jazyku studentov jekonomicheskikh special'nostej // V mire nauchnyh otkrytij. - № 3.1(51). - 2014. - S. 509-521.

3. Hrapal' L.R. Kul'turnaja globalizacija i jekologicheskoe obrazovanie sovremennogo pedagogicheskogo soobshhestva / L.R. Hrapal', T.Z. Muhutdinova // Vestnik Kazan. tehnol. un-ta. - 2012. - Т. 15. - № 3. - С. 200-204.

4. Hrapal' L. R. Modernizacija jekologicheskogo obrazovanija v vuze v kontekste rossijskoj sociokul'turnoj dinamiki: dissertacija ... doktora pedagogicheskikh nauk: 13.00.02 / L.R. Hrapal' [Mesto zashhity: Ur. gos. ped. un-t]. - Kazan', 2011. - 527 s.

5. Fakhrutdinova E., Fakhrutdinova A., Severyanov O., Valeev E. The transformation of educational approaches at the time of social and economical changes // World Applied Sciences Journal. - Т. 27. - № 13. - 2013. - S. 15-19.

Сведения об авторе:

Дульмухаметова Гульнара Фаридовна (г. Казань, Россия), доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков, АНО ОВО ЦРФ «Российский университет кооперации» Казанский кооперативный институт (филиал), e-mail: dulmuhametova.gulnara@yandex.ru

Data about the author:

G. Dulmuhametova (Kazan, Russia), associate professor of Department of Humanities and Foreign Languages, Kazan Cooperative Institute (branch) of "Russian University of Cooperation", e-mail: dulmuhametova.gulnara@yandex.ru

УДК 372:881.111.1

ЧАСТНОМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ ФАКУЛЬТАТИВНОГО КОМБИНИРОВАННОГО ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Е.И. Задорожная

Аннотация. Использование информационных технологий в обучении является важной и необходимой составляющей современного образовательного процесса. Автор демонстрирует реализацию уточненных частнометодических принципов факультативного комбинированного онлайн-обучения иностранному языку младших школьников на примере онлайн курса для учащихся 2 и 3 класса. Результаты исследования подтверждают, что использование предложенных частнометодических принципов повышает процент качества знаний, способствует освоению начальных лингвистических представлений, необходимых для овладения на элементарном уровне устной и письменной речью на иностранном языке, обогащает лингвистический кругозор учащихся. Апробация онлайн-курса дает основание сделать вывод о возможности более широкого его применения в образовательной практике.

Ключевые слова: виртуальный класс, частнометодические принципы, онлайн-обучение младших школьников английскому языку.

SPECIFIC METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF COMBINED OPTIONAL ONLINE YOUNG LEARNERS ENGLISH TRAINING

E. Zadorozhnaya

Abstract. Informational technologies in education is an important and necessary part of the modern educational process. The author demonstrates the implementation of the specific methodological principles of optional combined online learning a foreign language for young students presenting the example of online course for students of the 2 and 3 grade. The results suggest that the use of the proposed principles increases the percentage of the quality of knowledge, it contributes to the development of initial linguistic representations required to master the elementary level of oral and written foreign language, enriching linguistical horizons of the students. Testing online course gives grounds to conclude that the possibility of its wider application in educational practice is possible.

Keywords: virtual classroom, the specific methodological principles, online training of young learners in English language studying.

Одним из требований к современной системе образования выступает содержательное соответствие федеральному государственному образовательному стандарту, который определяет удовлетворение метапредметных, личностных и предметных результатов обучения. Среди метапредметных результатов выделяется использование открытого учебного информационного пространства сети Интернет для сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета [7, с. 9].

Учитывая современные образовательные требования, а также повышенный интерес учащихся к компьютерным играм, зачастую не отвечающим познавательным и учебным целям, мы разработали факультативный комбинированный онлайн-кружок для младших школьников, в рамках которого учащиеся могли бы повысить качество своих знаний по английскому языку. Проведя беседы с

родителями и учащимися, было принято решение, что цель курса будет заключаться в изучении, закреплении и отработке грамматического материала, изучаемого параллельно на аудиторных занятиях в классе, с помощью активизации изучаемой учащимися лексики. Виртуальный класс организован на образовательном портале LearningApps.org, который позволяет создавать блоки с заданиями, представленными в игровой форме, а также видео с объяснениями материала с добавленными вопросами на проверку понимания [4, с. 64].

Одной из проблем, которая возникла 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 частнометодическую концепцию по организации факультативного

комбинированного онлайн-обучения младших школьников иностранному языку на примере разработанного нами виртуального курса.

Главная цель обучения иностранному языку в общеобразовательной школе – коммуникативная, поэтому *принцип коммуникативной направленности* в обучении является ведущим. Он определяет отбор и организацию языкового материала, уточнение сфер и ситуаций общения. В рамках аудиторных занятий происходит вовлечение учащихся в устную и письменную коммуникацию. И.Н. Верещагина отмечает, что чем младше школьники, тем продолжительнее может быть устная работа [3]. Так, при работе с младшими школьниками учителю необходимо постоянно погружать учащихся в ситуацию общения, используя парную и групповую работу.

Говоря о работе младших школьников в онлайн-классе, нельзя говорить о полном соответствии принципу коммуникативности. Это связано с тем, что в силу возрастных особенностей и невозможности вести свободную беседу на иностранном языке, учащиеся 2 и 3 класса не готовы к синхронной работе за компьютером (ученики не готовы к общению в чате и онлайн-дискуссиям на иностранном языке, просмотру потокового видео). Поэтому факультативную онлайн-работу по английскому языку, нацеленную на закрепление грамматического материала, можно назвать тренажёром, подготовкой к коммуникации в классе. За счет выполнения заданий в блоках по каждому модулю у ученика формируются навыки использования грамматических структур на основе изученной им в классе лексики. Как показывает опыт, учащиеся, проходящие онлайн-курс по английскому языку по разработанной нами программе, проявляют большую активность в коммуникативном общении во время аудиторных занятий.

Поскольку разработанный нами онлайн-курс является комбинированным и напрямую связан с аудиторными занятиями, скажем несколько слов об условиях реализации принципа коммуникативной направленности на уроках в начальной школе. Прежде всего, необходимо создать такие условия, чтобы ученики ощутили потребность в использовании иностранного языка, чтобы у них появился мотив к общению на изучаемом языке [2, с. 143].

Методист и автор учебников И.Н. Верещагина предлагает следующие правила для обеспечения принципа коммуникативной направленности на уроках иностранного языка:

1. Вводя слово, словосочетание, грамматическое явление, учителю следует подобрать ситуацию, которая показала бы детям функцию, назначение этой единицы в общении.

2. Поскольку эффективное усвоение материала возможно при его многократном повторении, учителю требуется каждый раз привносить что-то новое в подобранные ситуации. Все используемые упражнения необходимо сделать коммуникативно-направленными, а для этого следует подбирать задания, исходя из условий обучения в конкретном классе.

3. Необходимо обеспечить активное участие каждого школьника в устном общении, используя парную и групповую работу.

4. Организуя общение учащихся на основе усваиваемого материала, необходимо создать психологически благоприятную атмосферу, располагающую детей к тому, чтобы слушать, говорить, читать на изучаемом языке и делать это с удовольствием; больше подчеркивать успехи учеников и учитывать их личные взаимоотношения при организации беседы.

5. Общение осуществляется не только устно, но и через чтение. Поэтому при чтении текста необходимо обращать внимание учащихся на содержательно-смысловую сторону, а для этого шире использовать задания коммуникативного характера [3].

Большое влияние на процесс обучения английскому языку оказывает *принцип интеграции и дифференциации*. Принцип интеграции заключается в том, что усвоение различных аспектов языка, его фонетики, грамматики, лексики, происходит не отдельно, а интегрировано [1, 24]. Например, при обучении лексике мы учим произносить слова правильно, формируя фонетические навыки, и грамматически верно употреблять изученные слова в предложении, формируя грамматические навыки. Одновременно с этим происходит освоение различных видов речевой деятельности. С первых занятий учащиеся изучают новые буквы и слова, читая и записывая их, они воспринимают на слух их произношение (аудирование), учатся употреблять их в своих предложениях (обучение говорению).

Дифференциация же заключается в том, что для формирования каждого вида речевой деятельности используются различные упражнения и задания (тексты для обучения чтению, письменные упражнения для обучения письму и т.д.).

Цель разработанного нами факультативного комбинированного онлайн-класса – отработка и

закрепление грамматических явлений. Дифференциация в подобном обучении проявляется в характере упражнений, нацеленных на формирование грамматических навыков. Но отработка грамматического материала невозможна без привлечения лексических единиц, а усвоение лексики напрямую связано с фонетикой. Так, одновременно с овладением грамматическими навыками и умениями учащиеся совершенствуют свой словарный запас и произношение, привыкая к правильному написанию и использованию в предложении тех или иных лексических единиц. Впоследствии эти навыки и умения применяются уже на очных занятиях в рамках учебных ситуаций, а затем в ситуациях реального коммуникативного общения.

Следующий принцип, характерный для обучения иностранному языку, – это *принцип учета родного языка*. В процессе обучения иностранному языку учитель может проводить определённые параллели с родным языком, использовать знания, полученные учащимися ранее, устанавливать общие закономерности, выявлять различия. Этот принцип широко используется как в рамках аудиторной, так и в рамках факультативной работы в онлайн-классе в блоке с видео-объяснением грамматического материала.

Например, ученики начальной школы второго класса ещё не знакомы с понятием «общий вопрос». Но возможно привести пример по-русски. Есть утвердительное предложение: «Я сейчас читаю». Вопросительное предложение будет следующим: «Я сейчас читаю?» Учитель спрашивает: «Что изменилось?» Ученики отвечают, что изменилась интонация. Затем, учащимся предлагается утвердительное и отрицательное предложение на английском языке: “*I am reading now*”. Далее, задается вопрос: “*Am I reading now?*”. Теперь учитель снова задает вопрос: «Что изменилось в английском вопросительном предложении?» Учащиеся сами выделяют особенность, связанную с изменением порядка слов.

Так, используя особенности родного языка, путем сравнения и анализа, можно развить у учащихся способность сравнивать и анализировать, формируя тем самым познавательные универсальные учебные действия.

Однако при изучении иностранного языка (в частности, английского) мы часто сталкиваемся с такими языковыми явлениями, которые не имеют аналогов в русском языке (артикл,

система времён глагола) [5]. Такие явления вызывают особые трудности у учащихся. На начальном этапе обучения ученики зачастую не употребляют артикл из-за того, что в русском языке его нет, а соответствующий языковой навык ещё не доведён до автоматизма. Такое воздействие родного языка на изучаемый второй язык называется *межъязыковой интерференцией*. В данном случае она имеет отрицательное влияние. Но межъязыковая интерференция может также оказывать и положительное воздействие. Например, существуют слова похожего звучания. Для лучшего запоминания глагола *sleep* (спать) можно привести аналогию для маленького ученика: «Глазки слипаются. *Sleep* – спать». Также существуют слова похожего ассоциативного ряда: *international, telephone* и многие другие, которые, как правило, легко запоминаются учащимися.

Принцип устного опережения является не менее важным особенно на начальном этапе обучения иностранному языку. Он заключается в том, что ни одно слово не подлежит самостоятельному произношению, прочтению и записи учащимся без его устного произношения вслед за учителем или диктором на аудио-записи. Строгое соблюдение этого принципа необходимо для исключения автоматического заучивания неправильного произношения. Учитывая принцип устного опережения, необходимо отметить, что факультативное онлайн-обучение английскому языку младших школьников может иметь даже отрицательное влияние на учащихся в том случае, если оно не сопряжено с аудиторными занятиями и не ориентировано на изученную и отработанную на уроке лексику. Наш курс, наоборот, напрямую связан с очными занятиями и является комбинированным, что позволяет расширить и укрепить грамматические и лексические знания учащихся, присутствовавших на уроке, а также помочь ученикам, пропустившим занятие, в овладении грамматическим и лексическим материалом.

В заключении отметим результаты работы и перспективы реализации факультативного комбинированного онлайн-курса. В процессе внедрения участвовали учителя из 31, 52 и 598 общеобразовательных школ города Санкт-Петербурга. Количество учащихся, постоянно занимающихся по данной программе – 64 человека. Сравнительный анализ успеваемости по результатам промежуточного, итогового и отсроченного срезов в 3 классе показывает, что процент качества знаний учащихся,

занимающихся в виртуальном курсе выше, чем у других учеников. Помимо этого, разработанный нами образовательный ресурс применяется в обучении учителей английского языка в Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования на курсах по модулю «Использование компьютерных технологий в преподавании иностранного языка». Поскольку образовательная среда на портале LearningApps.org является гибкой и простой в использовании, учитель имеет возможность оперативно менять и создавать новые блоки, в зависимости от потребностей учащихся и новых образовательных тенденций. В настоящее время ведется работа над продолжением онлайн-курса по английскому

Литература:

1. Апальков В.Г. Специфика обучения английскому языку в начальной школе. Лекция 1: Развитие субъекта учебно-воспитательного процесса средствами иностранного языка как цель обучения иностранному языку // English. – 2009. – № 17. – С. 20-28.
2. Архипова М.В. Особенности иностранного языка как учебного предмета на современном этапе образования // Казанский педагогический журнал. – Казань. – 2015. – № 4-1(111). – С. 142-145.
3. Верещагина И.Н., Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку. – М.: Просвещение, 1998. – 232 с.
4. Канцур А.Г. Мосина М.А. Потенциал сервиса learningapps.org в языковом образовании // Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка. – 2013. – № 1. – С. 63-69.
5. Никитенко З.Н. Методика овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования. – М.: Прометей, 2013. – 288 с.
6. Образование и XXI век: Информационные и коммуникационные технологии. – М.: Наука, 1999. – 191 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.:

языку, создаются модули и блоки для учащихся 4 класса.

Происходящий глобальный процесс формирования новой высокоавтоматизированной информационной среды создает беспрецедентные возможности для развития человека, более эффективного решения профессиональных, экономических, социальных и бытовых проблем [6, с. 72]. Эффективно использовать эти возможности смогут лишь те члены общества, которые будут обладать необходимыми знаниями и умениями, отвечающими современным образовательным тенденциям в постоянно изменяющемся мире информационных технологий.

Просвещение, 2011. – 33 с. (Стандарты второго поколения).

References:

1. Apal'kov V.G. Specifika obuchenija anglijskomu jazyku v nachal'noj shkole. Leksija 1: Razvitie sub#ekta uchebno-vospitel'nogo processa sredstvami inostrannogo jazyka kak cel' obuchenija inostrannomu jazyku // English. – 2009. – №17. – S.20-28.
2. Arhipova M.V. Osobennosti inostrannogo jazyka kak uchebnogo predmeta na sovremennom jetape obrazovanija // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – Kazan'. – 2015. – № 4-1(111). – S. 142-145.
3. Vereshhagina I.N., Rogova G.V. Metodika obuchenija anglijskomu jazyku. – M.: Prosveshhenie, 1998. – 232 s.
4. Kancur A.G. Mosina M.A. Potencial servisa learningapps.org v jazykovom obrazovanii // Novye tehnologii v obrazovatel'nom prostranstve rodного i inostrannogo jazyka. – 2013. – № 1. – S. 63-69.
5. Nikitenko Z.N. Metodika ovladenija inostrannym jazykom na nachal'noj stupeni shkol'nogo obrazovanija. – M.: Prometej, 2013. – 288 s.
6. Obrazovanie i XXI vek: Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii. M.: Nauka, 1999. – 191 s.
7. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija: tekst s izm. i dop. na 2011 g. / M-vo obrazovanija i nauki Ros. Federacii. – M.: Prosveshhenie, 2011. – 33 s. (Standarty второго pokolenija).

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, cattie@yandex.ru

Data about the author:

E. Zadorozhnaya (St. Petersburg, Russia), postgraduate student, Department of Contemporary European Languages of Herzen State Pedagogical University of Russia, teacher of English, State Budget Educational Institution “Preparatory school N 52”, cattie@yandex.ru

УДК 376.3

ИЗ ОПЫТА РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ

И.В. Возняк

Аннотация. Статья посвящена проблеме готовности педагогов к обучению, воспитанию и развитию детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Введение в действие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и Федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья ставит перед педагогическими работниками новые задачи по изменению не только образовательной среды, но и отношения всех участников учебно-воспитательного процесса к детям с различными нарушениями развития. В статье представлен анализ развития системы подготовки педагогов к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья в Белгородской области.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, специальные условия обучения, готовность педагога, дополнительная профессиональная программа повышения квалификации, программа профессиональной переподготовки педагогов в сфере инклюзивного образования.

EXPERIENCES OF TRAINING THE TEACHERS FOR INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS AND DISABILITIES IN BELGOROD REGION

I. Voznyak

Abstract. The article reports on educators' willingness and capacities in situations of inclusive education for children with special needs and disabilities issues. Introducing the new Federal Education Act and State Educational Standard of primary education for pupils with special needs or disabilities represents a significant challenge for educators, who are bound to renovate not only learning environment, but also all educators' attitude to children with special developmental needs. The article analyses development of the system of training educators for inclusive education of children with special needs and disabilities.

Keywords: inclusive education; children with special needs and disabilities; special conditions for education and training; educators' willingness and capacities; additional teachers' training programme; teachers' retraining programmes for inclusive education.

В последние годы в России активно обсуждаются вопросы инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, его положительные и отрицательные стороны. Совместное обучение детей с нормативным развитием и имеющих различные нарушения регламентированы Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Сегодня каждый родитель (законный представитель) ребенка с ограниченными возможностями здоровья вправе выбрать любой вариант предоставления образовательных услуг: специальное образование - в отдельной образовательной организации, осуществляющей образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам (ранее специальное (коррекционное) образовательное

учреждение); интегрированное обучение - в общеобразовательной организации в классе для детей, имеющих аналогичные нарушения развития; инклюзивное образование - в обычном классе вместе со всеми учениками [5].

Следует отметить, что с 1 сентября 2016 года вступают в силу федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). А это значит, что независимо от типа образовательной организации в отношении детей, имеющих нарушения развития, педагоги обязаны будут соблюдать требования к содержанию и структуре адаптированной основной

общеобразовательной программы, к условиям и результатам ее реализации [6, 7]. Такая работа требует серьезной подготовки образовательной организации и обучения педагогических работников.

С 2014 года в 17 регионах Российской Федерации проходит апробация федеральных государственных образовательных стандартов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Министерством образования и науки России разрабатываются методические рекомендации по организации введения новых образовательных стандартов, создана система стажировок для педагогических работников образовательных организаций, внедряющих инклюзивное образование.

С целью определения готовности образовательных организаций Белгородской области к обеспечению права на образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья был проведен анализ условий для подготовки педагогических кадров в регионе.

Согласно статистическим данным численность детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях Белгородской области в 2014–2015 учебном году составила 8042 ребенка (сведения о численности детей с ограниченными возможностями здоровья представлены в табл. 1).

Таблица 1. - Сведения о численности детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях Белгородской области в 2014–2015 учебном году

№п/п	Категории детей	Интегрированное и инклюзивное образование		Специальное образование
		в дошкольных образовательных организациях	в общеобразовательных организациях	в школах-интернатах
1.	всего детей с ОВЗ, в том числе:	5037	2129	876
2.	детей-инвалидов	313	789	443
3.	с нарушением слуха	17	5	90
4.	с нарушением зрения	365	56	45
5.	с тяжелыми нарушениями речи	4825	1349	221
6.	с нарушением опорно-двигательного аппарата	121	113	125
7.	с задержкой психического развития	198	681	0
8.	с умственной отсталостью	31	729	388
9.	с расстройствами аутистического спектра	44	87	7

В школах-интернатах получают специальное образование 876 (10,9%) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, из которых 443 (50,6%) имеют статус ребенка-инвалида. Большинство детей с нарушениями развития посещают интегрированные и инклюзивные группы дошкольных образовательных организаций – 5037 (62,6%) человек. Из них 313 (6,2%) воспитанников являются детьми-инвалидами. Самая многочисленная категория детей имеет тяжелые нарушения речи – 4825 (95,8%) человек. Несмотря на раннее выявление нарушений речевого развития и оказание логопедической помощи на ступени дошкольного образования, при переходе в школу первенство данного вида нарушений по-прежнему сохраняется – 1349 (63,4%)

детей. В школьном возрасте наблюдается увеличение количества детей-инвалидов до 789 (37,1%) человек. В несколько раз возрастает количество детей с задержкой психического развития (32%) и умственной отсталостью (34,2%). В комплексе факторов, способствующих увеличению численности детей с ограниченными возможностями здоровья, можно выделить отсутствие специальной подготовки у педагогов для работы с данной категорией детей, и нехватку в образовательных учреждениях специалистов психолого-педагогического сопровождения - педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов, социальных педагогов и тьюторов (сведения о численности специалистов психолого-педагогического сопровождения представлены в табл. 2).

Таблица 2. - Сведения о численности педагогов, обеспечивающих психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья образовательных организациях Белгородской области в 2014–2015 учебном году

Образовательные организации	Количество					
	образовательных организаций	педагогов-психологов	учителей-логопедов	учителей-дефектологов	социальных педагогов	тьюторов
дошкольные	476	223	324	26	4	0
общеобразовательные	547	256	197	6	296	26
всего:	1023	479	521	32	300	26

Анализ кадрового обеспечения показал, что учреждения дошкольного образования и общеобразовательные организации имеют дефицит всех категорий специалистов психолого-педагогического сопровождения, что не позволяет в полной мере осуществлять инклюзивное образование и реализовывать требования адаптированной основной общеобразовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья. Наиболее остро ощущается нехватка учителей-дефектологов и тьюторов, в чьей помощи особенно нуждаются обучающиеся со сложными и множественными нарушениями развития.

Очевидно, что изменения, происходящие в последние годы в специальном образовании (сокращение количества специальных (коррекционных) образовательных учреждений), и увеличение количества детей с различными нарушениями развития обязывают администрацию образовательных организаций создавать необходимые условия (в том числе кадровое обеспечение) для обучения, воспитания и развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Решение задачи подготовки педагогов для инклюзивной школы или детского сада, на наш взгляд, предполагает работу в нескольких направлениях:

- открытие на базе учреждений высшего и среднего профессионального образования новых специальностей для подготовки педагогов в сфере инклюзивного образования;
- корректировка существующих программ педагогических и психолого-педагогических вузов с учетом особенностей обучения детей с ограниченными возможностями здоровья;
- дополнительное профессиональное образование по программе профессиональной переподготовки педагогов в области коррекционного или инклюзивного образования;

- организация курсов повышения квалификации для всех категорий педагогических работников по проблемам инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья;

- повышение профессиональной компетентности педагогов, реализующих инклюзивную практику, через организацию различных форм повышения квалификации: участие в работе научно-практических конференций и семинаров, профессиональных объединений, проблемных и творческих групп и т.д.;

- организация сетевого взаимодействия инклюзивных образовательных организаций с ресурсными центрами (в качестве таковых могут выступать отдельные образовательные организации для детей с ограниченными возможностями здоровья), с центрами психолого-медико-педагогического сопровождения, с инклюзивными образовательными организациями, являющимися стажировочными площадками и др.

Для получения представления об имеющихся направлениях подготовки педагогов для обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья нами были проанализированы интернет-сайты учреждений высшего и среднего профессионального образования, осуществляющих свою деятельность в Белгородской области. Изучение информации позволило сделать вывод о том, что такую подготовку осуществляет лишь Педагогический институт Белгородского государственного национально-исследовательского университета на двух факультетах. Факультет дошкольного, начального и специального образования готовит бакалавров и магистров по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», профиль

«Логопедия». Факультет психологии обеспечивает подготовку бакалавров и магистров по направлению 43.03.02 и 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология педагогической деятельности» и специалистов по следующим специальностям: 37.05.01 «Клиническая психология», 030301.65 «Психология».

В 1999 году для подготовки воспитателей дошкольных образовательных учреждений и учителей начальных классов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, на базе Областного государственного автономного профессионального образовательного учреждения «Белгородский педагогический колледж» были открыты направления подготовки 44.02.04 «Специальное дошкольное образование», специальность «Воспитатель детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии и с сохранным развитием»; 46.02.01 «Коррекционная педагогика в начальном образовании», специальность «Учитель начальных классов и начальных классов компенсирующего и коррекционно-развивающего образования». С целью обеспечения образовательных организаций учителями физической культуры для работы с детьми, имеющими отклонения в развитии, на базе Белгородского и Старооскольского педагогических колледжей в 2011 году был открыт новый профиль подготовки специалистов 49.02.02 «Адаптивная физическая культура», специальность «Педагог по адаптивной физической культуре и спорту».

Представленные выше направления относятся к подготовке будущих педагогов – воспитателей дошкольных образовательных организаций, учителей начальных классов, учителей физической культуры, педагогов-психологов и учителей-логопедов. Тьюторы и учителя-предметники для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного и среднего общего образования специальную профессиональную подготовку не получают.

В Белгородском регионе с 2006 года было организовано получение дополнительного профессионального образования по программе профессиональной переподготовки педагогов в области коррекционного образования. Такую переподготовку осуществляют преподаватели кафедры психолого-педагогического и специального образования Белгородского института развития образования по направлениям «Психология» и «Логопедия».

Однако для подавляющего большинства педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, актуальным становится прохождение обучения на курсах повышения квалификации по проблемам коррекционного и инклюзивного образования. Изучение программ курсовой подготовки Белгородского института развития образования и Старооскольского городского института усовершенствования учителей показало, что в основном повышением квалификации занимались учителя-логопеды, педагоги-психологи и социальные педагоги. С 2014 года стали реализовываться программы для педагогов по теме «Психолого-педагогическая компетентность педагога в сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях их интеграции в образовательную среду». Кроме того, в программы повышения квалификации всех категорий педагогических работников включены часы для ознакомления с нормативно-правовой базой, регулирующей деятельность образовательной организации по созданию специальных условий обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

В 2014–2015 годах в рамках реализации федеральной программы «Доступная среда на 2011–2015 годы» на базе Белгородского института развития образования прошли обучение в очной форме 272 педагогических работника по дополнительной профессиональной программе повышения квалификации «Организация инклюзивного образования детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях».

Необходимо также обратить внимание на подготовку педагогов, получивших дефектологическое образование или много лет проработавших в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях. Для работы в инклюзивной школе или детском саду им необходимо изучить требования федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего и основного общего образования, освоить инновационные образовательные технологии, применяемые в современной образовательной организации, овладеть различными формами и методами организации взаимодействия не только всех детей (имеющих и не имеющих нарушения развития), но и их родителей (законных представителей).

При подготовке педагогов инклюзивного образования необходимо опираться на

имеющийся потенциал работников специальных (коррекционных) учреждений, которые могут оказать практическую и методическую помощь для создания специальных условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. В сложившейся ситуации, когда еще не приобретен опыт организации инклюзивного образования в общеобразовательном учреждении, специальные школы-интернаты зачастую выполняют роль ресурсного центра, обеспечивающего обучение кадров для работы с детьми, имеющими различные нарушения развития. В перспективе такими центрами должны стать стажерские площадки из числа школ, успешно реализующих инклюзивную практику.

Изучение опыта работы регионов страны показало, что «стажировочные программы наиболее эффективны для повышения квалификации педагогов, специалистов и руководителей. Разработка стажировочных программ и развертывание сети стажировочных площадок на базах лучших региональных учреждений позволит распространить опыт в сфере развития инклюзии, адресно повысить профессиональный уровень управленческого и кадрового состава, тем самым обеспечить всех детей доступными и качественными образовательными услугами, что является одной из самых актуальных задач российского образования» [1].

Определенную роль в повышении профессиональной компетентности педагогов в сфере инклюзивного образования выполняют муниципальные методические службы, созданные во всех районах Белгородской области. Для решения поставленных задач реализуются различные направления поддержки: организационно-методическая, правовая, информационная, консультативная.

Проблемы образования детей с ограниченными возможностями здоровья обсуждаются на конференциях, научно-практических семинарах, секциях. Проводятся конкурсы профессионального мастерства, методических разработок, проектов.

Литература:

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование в свете нового Закона «Об образовании в Российской Федерации». - Бюллетень УМО. - №1(4). - 2013.
2. Возняк И.В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: современные подходы, проблемы и перспективы развития/Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 4. - Ч.1. - С.109–113.
3. Возняк И.В. Развитие организационно-методического компонента муниципальной

Разрабатываются методические рекомендации по организации условий для обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Проводятся консультации для педагогических работников по вопросам создания специальных образовательных условий и обеспечения психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушением развития [3].

Таким образом, анализ условий, обеспечивающих подготовку педагогов к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья в Белгородской области, показал наличие региональной системы подготовки и её постоянное развитие. В перспективе, на наш взгляд, необходимо предусмотреть возможность повышения профессиональной компетентности в области инклюзивного образования для учителей-предметников общеобразовательных учреждений, педагогов образовательных организаций для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, тьюторов и волонтеров, обеспечивающих сопровождение детей с нарушением развития. В психолого-педагогической поддержке нуждаются и родители всех детей, обучающихся в условиях инклюзии. По мере увеличения количества инклюзивных образовательных учреждений возникает необходимость организации сетевого взаимодействия с ресурсными центрами для детей с ограниченными возможностями здоровья, с центрами психолого-медико-педагогического сопровождения, с инклюзивными образовательными организациями, являющимися стажировочными площадками и др. Только при взаимодействии и соблюдении комплекса мер можно обеспечить качественное образование детей с ограниченными возможностями здоровья, их успешную социализацию, полноценное участие в общественной жизни, самореализацию в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

системы подготовки педагогов образовательных учреждений к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья/ Учиться и жить вместе: современные стратегии образования лиц с ограниченными возможностями здоровья // Материалы Международной научно-практической конференции ЮНЕСКО (Казань, 15-17 мая 2014 года). - С. 80–84.

4. Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сборник материалов// Международной научно-практической

конференции / Отв. ред. Алехина С.В. - М.: МГППУ, 2013.

5. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012г. №273-ФЗ // Российская газета. - 2012. - 31 декабря. - Федеральный выпуск № 303.

6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 19 декабря 2014 г. № 1598 (Вступает в силу: 1 сентября 2016г.).

7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 19 декабря 2014 г. № 1599 (Вступает в силу: 1 сентября 2016г.).

8. Семаго Н.Я. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу [Текст] / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, М.Л. Семенович, Т.П. Дмитриева, И.Е. Аверина // Психологическая наука и образование. - 2011. - № 1. - С. 51-59.

References:

1. Alehina S.V. Inkluzivnoe obrazovanie v svete novogo Zakona «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». - Вжллетен' УМО. - № 1(4). - 2013.

2. Voznjak I.V. Obrazovanie detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja: sovremennye podhody, problemy i perspektivy razvitija / Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. - 2015. - №4. - Ch.1. - S. 109–113.

3. Voznjak I.V. Razvitie organizacionno-metodicheskogo komponenta municipal'noj sistemy podgotovki pedagogov obrazovatel'nyh uchrezhdenij k inkluzivnomu obrazovaniju detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja / Uchit'sja i zhit' vmeste: sovremennye strategii obrazovanija lic s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja // Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii JuNESKO (Kazan', 15-17 maja 2014 goda). - S. 80–84.

4. Inkluzivnoe obrazovanie: praktika, issledovanija, metodologija: Sbornik materialov// Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii / Отв. ред. Алехина С.В. - М.: МГППУ, 2013.

5. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon ot 29 dekabrja 2012 g. № 273-FZ // Rossijskaja gazeta. - 2012. - 31 dekabrja. - Federal'nyj vypusk № 303.

6. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovanija obuchajushhihsja s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja: Prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii (Minobrnauki Rossii) ot 19 dekabrja 2014 g. № 1598 (Vstupae v silu: 1 sentjabrja 2016 g.).

7. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obuchajushhihsja s umstvennoj otstalost'ju (intellektual'nymi narushenijami): Prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii (Minobrnauki Rossii) ot 19 dekabrja 2014 g. № 1599 (Vstupae v silu: 1 sentjabrja 2016 g.).

8. Semago N.Ja. Inkluzivnoe obrazovanie kak pervyj jetap na puti k vkljuchajushhemu obshhestvu [Tekst] / N.Ja. Semago, M.M. Semago, M.L. Semenovich, T.P. Dmitrieva, I.E. Averina // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. - 2011. - № 1. - С. 51-59.

Сведения об авторе:

Возняк Ирина Владимировна (г. Белгород, Россия), начальник службы психолого-педагогического сопровождения и здоровьесбережения Муниципального казенного учреждения «Научно-методический информационный центр», e-mail: vozn-irina@yandex.ru

Data about the author:

I. Voznyak (Belgorod, Russia), head of Psychological and Educational Support and Health Care Department of Scientific and Methodological Information Centre, e-mail: vozn-irina@yandex.ru

УДК 376

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Л.Б. Баряева

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы математического образования дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Выделяются основные компоненты факторной модели математического развития дошкольников с нормальным речевым развитием и детей с ТНР. Определены основные направления формирования математических представлений у дошкольников с ТНР на основе выделения содержательных компонентов факторной модели и современных подходов к математическому образованию дошкольников с ТНР в условиях реализации ФГОС ДО.

Ключевые слова: знаково-символические способности, факторы, тяжелые нарушения речи, речевые функции, математическое образование, математическая деятельность.

STRUCTURE AND DETAILS OF MATHEMATICS EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH HEAVY SPEECH PATHOLOGY

L. Baryayeva

Abstract. In article we considered questions of mathematical formation at preschool children with heavy speech pathology (HSP). There are allocated basic components of factorial model of mathematical development of preschool children with normal speech children with HSP. We defined basic directions of formation of mathematical representations of preschool children with HSP on the basis of allocation of substantial components of factorial model and modern approaches to mathematical formation of preschool children with HSP in the conditions of realization of state educational standards.

Keywords: sign-symbolical abilities, factors, heavy speech pathology, speech functions, mathematical formation, mathematical activity.

Теоретически и экспериментально доказана не только возможность, но и необходимость раннего ознакомления детей с логикой математики. Это позволяет уже в дошкольном возрасте организовать работу по формированию знаково-символической способности как инструментария мыслительной деятельности [2, 4, 5, 9, 11 и др.]. Поэтому математическое образование имеет такое большое значение для целостного, в том числе когнитивного, развития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР).

Исходя из требований ФГОС ДО и примерной адаптированной программы для детей с ТНР, выделены следующие задачи математического образования дошкольников: общеинтеллектуальное развитие; развитие познавательных интересов и способностей, мышления; формирование представлений о величине, форме, пространстве и времени, множестве, числе, пространственных, временных, количественных отношениях; формирование навыков и умений счета, вычислений; моделирование; понимание математической терминологии [13]. Анализ исследований, направленных на формирование у дошкольников физической и социальной

картины мира («модели мира»), показал, что наиболее значимым для их математического образования является формирование опосредующих символических структур [1, 8, 12, 13, 14, 15, 16 и др.].

Математическая деятельность дошкольников рассматривается нами как деятельность, направленная на формирование и преобразование математического опыта путем активного, преднамеренного, осознанного овладения детьми физической и социальной картиной мира. Математическая деятельность в нашем понимании базируется на предметно-практической, игровой, трудовой, речевой деятельности, а также на зарождающейся в старшем дошкольном возрасте учебной деятельности [2].

Проведенные нами исследования свидетельствуют о том, что математические представления у детей с ТНР и дошкольников с нормальным речевым развитием совпадают по основным показателям. В тоже время в ряде показателей они имеют отличие [3, 13 и др.]. Это является значимым для определения путей коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением речи. Не останавливаясь подробно на всех показателях математического развития

детей, обратим внимание на наиболее значимые для определения направлений общеразвивающей и коррекционной работы с детьми с ТНР.

Установлено, что основным компонентом факторной модели математического развития детей с нормальным интеллектуальным развитием, в том числе и детей с ТНР (первый фактор), выступает: «Вербализованные пространственно-количественные отношения» (31,07% дисперсии). Среди показателей, составляющих данный фактор, наиболее значимым для понимания структуры математического развития детей является показатель «Умение составлять арифметические задачи по наглядной ситуации» (0,71). Эксперимент показал, что старшим дошкольникам с нормальным интеллектуальным развитием, но разным уровнем речевого развития, было доступно понимание элементарного психологического содержания задачи, логических и математических отношений, которые необходимо иметь в виду, формулируя условие задачи. У большинства из них в старшем дошкольном возрасте уже сформирована ориентировочная основа действий для решения или составления арифметических задач. Основное отличие в показателях наблюдалось у дошкольников с нормальным речевым развитием и детей с ТНР в способах вербального выражения текста задачи, его полноты и цельности.

Второй фактор, условно обозначенный нами как «Понимание знаково-символической функции числа» (21,11% дисперсии) детьми старшего дошкольного возраста, включал показатели, отражающие освоение детьми знаково-символических средств интеллектуальной деятельности. Нами выявлено, что несформированность понимания некоторых общих принципов счета у детей с ТНР соотносится с особенностями понимания ими речи взрослого. Именно неполное понимание речевой инструкции затрудняло выполнение детьми заданий, а в целом и процесс овладения речевыми компонентами счетной деятельности.

Проведенный факторный анализ математического развития детей с нормальным интеллектуальным развитием, но разным уровнем речевого развития, дал основание выделить также фактор «Вербальное обоснование конкретных математических операций» (12,31% дисперсии), который позволяет судить о способности нормально развивающихся детей осуществлять переход от

восприятия математических операций к речевому суждению, их обоснованию. Анализ показателей данного фактора позволил сделать вывод о том, что дети овладевают зрительно-пространственной ориентировкой и используют ее в счетной деятельности уже в среднем дошкольном возрасте. В то же время для детей с ТНР по сравнению со сверстниками с нормальным речевым развитием сложнее было выполнять задания в двухмерном малом пространстве. Это свидетельствовало о недостаточной сформированности зрительно-пространственных гностических функций у детей с ТНР (дети с дизартрией).

Таким образом, факторная структура математического развития нормально развивающихся детей с разным уровнем речевого развития в целом отражает понятийно-смысловую сущность, динамику формирования математических представлений в предметно-практической, игровой деятельности и в речи.

Нами были определены основные направления математического образования дошкольников с ТНР в виде трех ступеней обучения. В статье даны краткие рекомендации по содержанию формируемых математических представлений [13].

На первой ступени обучения дошкольников с ТНР основное внимание уделяется дидактическим играм и игровым упражнениям с математическим содержанием: играм с водой, песком и другими природными материалами (плодами, крупой и т.п.), бумагой, рукотворными материалами, объемными и плоскостными моделями предметов. Математическое развитие детей с ТНР осуществляется воспитателями в процессе непосредственно образовательной деятельности, а учитель-логопед включает в индивидуальную логопедическую работу с детьми игры и упражнения с элементами материала математического содержания.

Материал с математическим содержанием используется учителем-логопедом в процессе формирования предметного, предикативного, адекватного словаря экспрессивной речи детей, в ходе развития импрессивной речи, в процессе формирования слухо-зрительного и слухомоторного взаимодействия в процессе восприятия и воспроизведения ритмических структур, а также в процессе формирования произвольного слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти. Счетный материал, природный и рукотворный, активно используется для развития движений кистей рук и совершенствования межканализаторного

взаимодействия зрительного, слухового и тактильного анализаторов.

На второй ступени обучения рекомендуется активно развивать у детей с ТНР аналитико-синтетическую деятельность, значимую для их математического развития. Дети с ТНР, как и их сверстники с нормальным речевым развитием, осваивают правила счета, овладевают общепринятыми эталонами форм, величины, осваивают навыки измерения. Особое внимание специалистов в работе с детьми с ТНР обращается на оречевление действий, связанных с математическими операциями, на их словесное обозначение, в ходе которого необходимо изменять имена существительные по родам, числам и падежам, глаголы по временам.

В процессе экспериментов, проводимых на основе опытов Ж. Пиаже [12, 16], мы установили, что для детей с ТНР характерны трудности в овладении простейшими топологическими представлениями, играющими важную роль в формировании речевой деятельности. Нарушения в овладении ими приводят к нарушениям в овладении счетной деятельностью (предрасположенность к дискалькулии) [3, 9, 10 и др.]. Поэтому формирование элементарных математических представлений на второй ступени обучения проводится комплексно на основе широкого использования разнообразных видов деятельности и включения в процесс формирования данных представлений не только воспитателей, но и учителей-логопедов. Детей учат показывать различные действия, направленные на воспроизведение величины, формы предметов, протяженности, удаленности с помощью пантомимических средств. Наряду с этим у них формируются представления о независимости количества элементов множества от пространственного расположения и качественных признаков предметов, составляющих множество, в процессе игр и игровых упражнений. Дети с ТНР осваивают элементарные счетные действия с множествами предметов на основе слухового, тактильного и зрительного восприятия, в ходе чего у них развивается сенсорно-перцептивная способность: узнавание количества предметов, формы, величины на ощупь, зрительно, узнавание количества звуков на слух. Важным на этой ступени обучения является формирование у детей операционально-технической стороны деятельности: они учатся действовать двумя руками, одной рукой (удерживать, приближать, поворачивать, расставлять фигурки в ряд, брать по одной

игрушке, картинке и т.п., убирать счетный материал, геометрические фигуры и т.п.). У детей развивается зрительно-двигательная координация. Они учатся прослеживать взглядом за движением руки, игрушками, расположением картинок и т.п. В ходе обучения у детей формируется умение определять пространственное расположение предметов относительно себя (впереди – сзади, рядом со мной, надо мной, подо мной). Среди значимых достижений детей в формировании математических представлений, которая выделяется как важный компонент математического развития, является развивающаяся на этой ступени обучения способность детей вычленять анализируемый объект, видеть его во всем его многообразии свойств, определять элементарные отношения сходства и отличия.

Формирование элементарных математических представлений на третьей ступени обучения проводится также на комплексной основе с обеспечением самых разнообразных видов деятельности. В процессе предметно-математической подготовки детей педагогам рекомендуется учитывать то, что у детей с ТНР в старшем дошкольном возрасте на фоне сравнительно развернутой речи часто еще наблюдается неточное знание и неточное употребление многих слов, в том числе и элементарных математических терминов. Дети затрудняются в употреблении слов, характеризующих качества, признаки, состояния предметов и действий, а также способы действий, затрудняются в использовании сложных предлогов, что важно для обучения решению арифметических задач, словесного обозначения пространственных отношений.

На третьей ступени обучения по формированию элементарных математических представлений большое внимание уделяется созданию условий для игровой (дидактические, сюжетно-дидактические, театрализованные и подвижные игры), трудовой (ручной труд и хозяйственно-бытовой труд), конструктивной и изобразительной деятельности детей, направленной на расширение, уточнение и закрепление полученных представлений. В ходе непосредственно образовательной деятельности с детьми внимание уделяется формированию произвольного слухового и зрительного восприятия, целенаправленного развития внимания, памяти, зрительно-пространственных представлений, увеличению объема зрительной, слуховой и слухоречевой памяти детей в ходе овладения математическими представлениями.

В процессе предметно-практических действий детей обращается внимание на формирование кинестетической и кинетической основы движений с материалами с математическим содержанием.

Важным на этой ступени обучения является совершенствование основных компонентов мыслительной деятельности детей, формирование у них логического мышления на математическом материале. В процессе математического развития детей с ТНР ведется обучение планированию математической деятельности, контроля за ней при участии речи детей.

Задачей обучения дошкольников с ТНР на третьей ступени обучения является не только передача им определенных знаний и способов решения задач, но и формирование психологических механизмов, обеспечивающих успешность развития и обучения, самостоятельность детей в дальнейшей учебной деятельности, и применение математического опыта в практической жизни. На этой ступени обучения дети овладевают наиболее сложным психологическим действием при овладении математикой – решением арифметических задач. Наряду с этим большое внимание уделяется совершенствованию пространственного восприятия детей. Так как у детей с ТНР (дети с дизартрией) выполнение математических заданий, связанных с развитием ручной моторики, затруднено и в старшем дошкольном возрасте, в ходе непосредственно образовательной и коррекционной работы по развитию элементарных математических представлений используются схемы, таблицы, фигуры, рисунки, которые дети должны составить или изобразить самостоятельно. Это требует высокого уровня развития моторики рук. Затруднения, связанные с практическими действиями, отвлекают ребенка от основной цели математической деятельности и препятствуют достижению ее, снижают темп и качество выполнения задания. Необходимо учитывать то, что нарушение четкости движений рук, точности восприятия, а также низкий уровень зрительно-двигательной координации оказывают отрицательное влияние на процесс овладения математикой.

На этой ступени обучения внимание обращается на овладение детьми символическими средствами математического словаря. Детям предлагаются упражнения на отношения равенства и неравенства с обозначением знаками, зависимости между величинами, числами, выраженными в знаках

«больше», «меньше». Счетные операции с использованием «записи» решения примеров, задач с помощью цифр и математических символов и называнием их с опорой на символы.

Детей учат пользоваться стрелкой-вектором, знаками, указывающими отношения между величиной и направлениями объектов, количеством и т.п. Наряду с уточнением геометрических представлений о пространственных телах и плоскостных фигурах у детей формируются представления о внутренней и внешней части геометрической фигуры, границе фигуры. Дети знакомятся с понятиями «точка», «прямая», «кривая», «извилистая», «ломаная линия», «замкнутая и незамкнутая линия», «отрезок» и взаимоотношением точек и линий. Они учатся моделировать линии из различных материалов (шнуров, ниток, мягкой цветной проволоки, лент, геометрических фигур и т.п.). Эти представления закрепляются в практических видах деятельности.

Особое внимание в процессе математического образования детей с ТНР к обучению в школе обращается на использование ими в речи математических терминов, обозначающих величину, форму, количество и т.п., называние всех свойств, присущих объектам, а не присущих им – с использованием отрицания «не». В ходе речевой работы на занятиях по формированию математических представлений у детей развиваются речевые умения, необходимые для определения и отражения в речи оснований группировок, классификаций по ведущему признаку (форма, величина, количество и т.п.), выделению связей и зависимостей различных проводимых группировок в зависимости от основания классификаций.

Для расширения представлений о «картине мира» детям с ТНР предлагаются познавательные сведения из истории арифметики: как люди учились считать, от зарубок через символы к цифрам, цифры у разных народов, малый счет у славян, абак и счеты и другая доступная и интересная дошкольникам информация. Эти представления уточняются и закрепляются в процессе театрализованных игр по сюжетам рассказов, сказок, бесед с детьми. Например, театрализованные игры «Древние математики»: возведение пирамид, «чтение» древних папирусов («папирус Ринда») и измерения участков древних египтян, имеющих форму квадрата, треугольника, прямоугольников, строительство домов круглой, квадратной и т.п. формы с использованием полифункциональных

модульных наборов, например, «Радуга», «Гномик», «Фантазия», «Часики» и т.п.

В ходе обучения дети с ТНР знакомятся с современными техническими интерактивными средствами: калькулятором, компьютером, мобильным телефоном и т.п. Им предлагаются компьютерные математические развивающие игры.

Все вышепредставленные содержательные компоненты обучения детей с ТНР ведутся в структуре совместной образовательной деятельности взрослых с детьми, а также в процессе коррекционно-развивающей работы, направленной на профилактику дискалькулии у детей. Ведь предрасположенность к дискалькулии обнаруживается у детей с ТНР именно в старшем дошкольном возрасте, то есть на этапе подготовки к обучению в школе. Поэтому педагоги (учитель-логопед, воспитатели) на данной ступени обучения выявляют факторы риска возникновения дискалькулии и используют адекватные профилактические меры для оказания помощи каждому ребенку с ТНР [13].

По результатам факторного анализа экспериментального исследования определены основные этапы, отражающие формирование структуры математических знаний у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Установлено, что эти этапы каждый ребенок с ТНР может проходить в разном темпе. Чаще всего, как показал наш научный и практический опыт, первый этап соотносится с первой ступенью обучения, второй и третий этап соотносятся со второй ступенью обучения, а четвертый и пятый этап – это третья ступень в обучении. В то же время могут наблюдаться и индивидуальные различия, связанные с индивидуальными особенностями ребенка, периодом включения его в коррекционно-развивающее обучение и особенностями речевого развития. Исходя из этого, возрастает роль индивидуальных занятий различных специалистов с ребенком ТНР для гармонизации его продвижения в математическом развитии. Содержание основных этапов, отражающих формирование структуры математических знаний у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в обобщенном виде можно представить следующим образом.

На первом этапе дети овладевают навыками математических действий на основе овладения чувственным опытом, путем повторения и многократного воспроизведения различных игровых, трудовых действий с природным и рукотворным материалом. В играх и

упражнениях с детьми обращается внимание на пространственно-временные характеристики объектов, с которыми они взаимодействуют. В процессе экспериментирования с реальными объектами дети усваивают характеристики формы и движения, а затем количественные характеристики. Этот этап можно назвать этапом приобретения навыков, знаний и умений, основанных на взаимодействии и воспроизведении субъектом обучения действий другого (взрослого, сверстника, имеющего определенный математический опыт). В этот период ребенок лишь эксплицитно осваивает систему правил, на основе которой формируются и понимаются математические действия. Данный этап является предматематическим, направленным на формирование сенсорно-перцептивных, моторных, интеллектуальных предпосылок овладения математической деятельностью.

Второй этап — формирование перцептивных, двигательных и мыслительных навыков, реализуемых во внешнем предметном плане, опирающихся на предварительное осознание компонентов действия и усвоение критериев-индикаторов (правильности/ошибочности) математических действий с последующим переходом от автоматизированных навыков математических действий к навыкам вторично автоматизированным, то есть предварительно закрепленным и осознанным. У детей формируется совокупность внутренних и внешних условий освоения математических представлений и действий: от формирования навыка как результата выполнения конкретного правила до автоматизированного, интериоризированного действия, не требующего повторения правил и развернутого контроля.

Третий этап — освоение логических операций, необходимых для счета, с опорой на сенсорно-перцептивный опыт; объединение математических действий в операциональные схемы на основе сенсорных эталонов; синтез теоретических и практических составляющих математического развития в результате освоения конструктивного компонента пространственно-величинных представлений. В ходе обучения у ребенка формируются устойчивые математические паттерны. Его референтами выступают простые действия и более сложные умения, характеризующие определенную компетентность в математической деятельности.

Четвертый этап — целостное освоение счета, включающее: знание числовой последовательности; взаимосвязи между

числами и объектами; понимание итогового числа; позиционных связей в пространстве и времени; способность к выявлению связей и отношений между реальными совокупностями множеств. На данном этапе формируется понимание элементарных математических отношений и зависимостей, взаимосвязей, устанавливаются причинно-следственные отношения между ними.

Пятый этап предполагает сформированную понятийно-смысловую сущность математических действий. На данном этапе усваиваются вербализованные, пространственно-величинно-количественные и временные отношения, опирающиеся на понятийную базу практических умений и навыков. У детей формируется вербальное обоснование конкретных математических операций. Содержание этого этапа отражает

сдвиг от перцептивной достоверности к опоре на логику, возможность выражать собственные математические представления, в основном вербальными средствами. Ребенок постигает смысл и значение совершаемых математических действий, убеждается в логической упорядоченности усвоенных им математических представлений, переходит от восприятия математических операций к речевому суждению о них, обоснованию их в практическом и речевом плане.

Общим для всех этапов фактором выступают математические представления, связанные с систематизацией знаний об окружающем предметном и социальном мире, позволяющие эффективно с ним взаимодействовать, раскрывающие адаптационный смысл математического развития, направленного на формирование у ребенка с ТНР «картины мира».

Литература:

1. Ахутина Т.В., Обухова Л.Ф., Обухова О.Б. Трудности усвоения начального курса математики детьми младшего школьного возраста и их причины // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 1. – С. 65–78.
2. Баряева Л.Б. Математическое образование дошкольников с задержкой психического развития: диагностика и коррекция. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2013. – 320 с.
3. Баряева Л.Б., Кондратьева С.Ю., Лопатина Л.В. Профилактика и коррекция дискалькулии у детей. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2015. – 127 с.
4. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 400 с.
5. Вахрушева Л.Н. Современные требования к математическому развитию детей дошкольного возраста / Перспективы развития дошкольного и начального образования. – СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – С. 30–31.
6. Венгер Л.А. О качественном подходе к динамике умственного развития ребенка // Вопросы психологии. – 1974. – № 1. – С. 116–122.
7. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
8. Зинченко В.П. От классической к органической психологии // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 6–25.
9. Кондратьева С.Ю. Познаем математику в игре. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2011. – 255 с.
10. Лалаева Р.И., Гермаковская А. Дискалькулии у детей // Дети с проблемами в развитии. – 2004. – № 2. – С. 7–9.
11. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у

детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1974. – 368 с.

12. Пиаже Ж. Генезис числа у ребенка: Пер. с франц. – М.: Международная педагогическая академия. – 1994. – С. 237–582.

13. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л.Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О.П. Гаврилушкина, Г.Г. Голубева и др.; под ред. проф. Л.В. Лопатиной. – СПб., 2014. – 386 с.

14. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. – М.: МГУ, 1988. – 288 с.

15. Gelman R., Meck E. Preschooler's counting: principles before skill // Cognition. 1983. – V. 13. – P. 343–359.

16. Inhelder B., Piaget J. The growth of logical thinking from childhood to adolescence. – N.Y. – Basic books, 1958. – 326 pp.

References:

1. Ahutina T.V., Obuhova L.F., Obuhova O.B. Trudnosti usvoenija nachal'nogo kursa matematiki det'mi mladshogo shkol'nogo vozrasta i ih prichiny // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. – 2001. – № 1. – S. 65–78.
2. Baryaeva L.B. Matematicheskoe obrazovanie doshkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija: diagnostika i korrekcija. – SPb.: CDK prof. L.B. Baryaevoj, 2013. – 320 s.
3. Baryaeva L.B., Kondrat'eva S.Ju., Lopatina L.V. Profilaktika i korrekcija diskal'kulii u detej. – SPb.: CDK prof. L.B. Baryaevoj, 2015. – 127 s.
4. Beloshistaya A.V. Formirovanie i razvitie matematicheskikh sposobnostej doshkol'nikov. – M.: VLADOS, 2003. – 400 s.
5. Vahrusheva L.N. Sovremennye trebovanija k matematicheskomu razvitiju detej doshkol'nogo vozrasta / Perspektivy razvitija doshkol'nogo i

nachal'nogo obrazovanija. – SPb.: Izd. RGPU im. A.I. Gercena, 2002. – S. 30–31.

6. Venger L.A. O kachestvennom podhode k dinamike umstvennogo razvitija rebenka // Voprosy psihologii. – 1974. – № 1. – S. 116–122.

7. Gal'perin P.Ja. Metody obuchenija i umstvennoe razvitie rebenka. – M.: Izd-vo MGU, 1985. – 45 s.

8. Zinchenko V.P. Ot klassicheskoj k organicheskoj psihologii // Voprosy psihologii. – 1996. – № 6. – S. 6–25.

9. Kondrat'eva S.Ju. Poznaem matematiku v igre. – SPb.: CDK prof. L.B. Baryaevoj, 2011. – 255 s.

10. Lalaeva R.I., Germakovska A. Diskal'kulii u detej // Deti s problemami v razvitii. – 2004. – № 2. – S. 7–9.

11. Leushina A.M. Formirovanie jelementarnyh matematicheskikh predstavlenij u detej doshkol'nogo vozrasta. – M.: Prosveshhenie, 1974. – 368 s.

12. Piazhe Zh. Genezis chisla u rebenka: Per. s franc. – M.: Mezhdunarodnaja pedagogičeskaja akademija. – 1994. – S. 237–582.

13. Primernaja adaptirovannaja osnovnaja obrazovatel'naja programma dlja doshkol'nikov s tjazhelymi narushenijami rechi / L.B. Baryaeva, T.V. Volosovec, O.P. Gavrilushkina, G.G. Golubeva i dr.; Pod. red. prof. L.V. Lopatinoj. – SPb., 2014. – 386 s.

14. Salmina N.G. Znak i simvol v obuchenii. – M.: MGU, 1988. – 288 s.

15. Gelman R., Meck E. Prescholer`s counting: principles before skill // Cognition. 1983. – V. 13. – P. 343–359.

16. Inhelder B., Piaget J. The growth of logical thinking from childhood to adolescence. – N.Y. – Basic books, 1958. – 326 pp.

Сведения об авторе:

Баряева Людмила Борисовна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», e-mail: alesej@yandex.ru

Data about the author:

L. Baryaeva (Moscow, Russia), doctor of education, full professor, Department of Speech-Language Pathology of the Institute of Special Education and Complex Rehabilitation “The State Budget Educational Institution of Higher Professional Education “Moscow City Pedagogical University”, e-mail: alesej@yandex.ru



УДК 37

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ, ПОПАВШИХ В ТРУДНУЮ ЖИЗНЕННУЮ СИТУАЦИЮ

Э.А. Зарипова

Аннотация. В статье рассматривается применение технологического подхода в социально-педагогической реабилитации детей и подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию. Автор раскрывает технологии социально-педагогической реабилитации на 4-х уровнях: мегатехнологии, мезотехнологии, макротехнологии и микротехнологии и определяет внутри каждого уровня следующие компоненты: научный, формально-описательный, процессуально-деятельностный. Проектирование технологий социально-педагогической реабилитации детей и подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию автор предлагает по схеме: социальная диагностика → внедрение → социальная терапия → периодический анализ.

Ключевые слова: социально-педагогическая реабилитация, трудная жизненная ситуация, дети и подростки, технология, технологический подход.

TECHNOLOGICAL APPROACH IN SOCIAL PEDAGOGICAL REHABILITATION OF CHILDREN AND TEENAGERS WHO HAVE GOT INTO LIFE DIFFICULTY

E. Zaripova

Abstract. The article examines the application of technological approach in social pedagogical rehabilitation of the children and teenagers who are in a difficult life situation. The author discloses technologies of social pedagogical rehabilitation at 4 levels: megatechnologies, mesotechnologies, macrotechnologies and microtechnologies and he also defines the following components in each level: scientific, formal and descriptive, procedural and activity. The author suggests that the design of technologies of social pedagogical rehabilitation of the children and teenagers who are in a difficult life situation should be realized according to the scheme: social diagnostics → penetration → social therapy → periodic analysis.

Keywords: social pedagogical rehabilitation, difficult life situation, children and teenagers, technology, technological approach.

Развитие социальных процессов в современном обществе, огромный опыт социальных инноваций, авторских методик и программ социальной работы с различными категориями детей и подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию, результаты социально-педагогических исследований постоянно требуют обобщения и систематизации. Одним из средств решения этой проблемы является технологический подход, применение понятия "технология" к социальной сфере, к социально-педагогическим процессам реабилитации.

Общая трактовка понятия "технология" (от греч. *techno* - "искусство, мастерство, умение" и *logos* - "учение") состоит в том, что технология представляет собой научно и (или) практически обоснованную систему деятельности, применяемую человеком в целях преобразования окружающей среды, производства материальных или духовных ценностей.

Изначально применение технологического подхода и термина "технология" являлось неотъемлемой частью современного материального производства и представляло собой концентрированное отражение достигнутого уровня развития, внедрения научных достижений в практику и под технологическим подходом понималось представление производственных процессов как отдельных процессов материального производства.

Технологическая революция обусловила проникновение технологизации в сферу социальных процессов. В научном понимании и употреблении термина "социальная технология" существуют несколько позиций.

1. Социальные технологии как средство, то есть как производство и применение методического инструментария, аппаратуры, оборудования для решения социальной проблемы (Э.С. Маркарян, Е.И. Холостова, Л.И. Кононова, Н.М. Платонова):

Социальная технология как система средства практического действия и способов их использования, выработанных человеком во всех областях его многогранной социально-исторической практики (Э.С. Маркарян) [2].

Социальные технологии как способы, средства и правила упорядочивания социального объекта в целях регулирования и оптимизации отношений с ним (Е.И. Холостова, Л.И. Кононова) [8].

2. Вторую позицию представляют Н.М. Платонова, Г.Ф. Нестерова, И.В. Астэр и др. Они считают, что социальная технология – это процесс (способ, модель, проект), основанный на определенном алгоритме, программе, системе взаимодействия участников процесса решения социальной проблемы:

Социальная технология – совокупность и порядок применения методов, приемов, средств разрешения социальных проблем (Н.М. Платонова, Г.Ф. Нестерова) [5, 6].

Социальная технология – способ организации деятельности в социальной сфере, направленный на реализацию поставленных целей и задач (Г.Ф. Нестерова, И.В. Астэр) [6, 1].

Большинство авторов сходятся в позиции, что технологии социальной работы есть вид социальных технологий [4].

При этом ряд авторов (Е.И. Холостова) под технологией социальной работы понимают систему знаний о процессе последовательных, целеполагающих субъектно-субъектных отношений и действий, в ходе которых выявляется проблема, определяются формы, методы и способы практических действий, направленных на содействие или решение проблем человека или группы, создание условий для формирования у них потребности к активному социальному функционированию [8]. При этом технологии социальной работы в силу уникальности каждого социального случая – продукт творчества специалиста, модифицирующего и сочетающего отдельные методы на каждом этапе работы в уникальную последовательность действий применительно к особенностям данного социального случая [7].

Другие авторы технологии социальной работы трактуют как процесс управления действиями людей с применением специальной методики (М.В. Фирсов и др.).

Из приведенных определений следует, что технология социальной работы – это категория, обладающая большой степенью общности, обобщенности, которую можно рассматривать как содержательное обобщение, вбирающее в себя смыслы всех вышеприведенных

определений, включая этимологические корни понятия.

Разнообразные трактовки понятия "технология социальной работы" говорят, по существу, лишь о том, что это качественно новая ступень в развитии понятийного аппарата науки о социальной работе.

В настоящее время существует значительное число исследований, посвященных раскрытию содержания понятия "технологии социальной работы", классификации и типизации социальных технологий в целом и технологий социальной работы в частности [8].

Необходимо отметить, что различают технологии социальной работы и социальные практики, представляющие организационное или правовое оформление технологий социальной работы и ее методическое сопровождение. Технология, получившая организационное, нормативное правовое оформление, является социальной практикой. Примером социальных практик можно назвать социальный патронаж неблагополучных семей, адаптация детей и подростков в замещающей семье, муниципальные социально-реабилитационные консилиумы.

Любая технология социальной работы, в том числе технологии социально-педагогической реабилитации, охватывает определенную область социозащитной деятельности. Применительно к технологиям социально-педагогической реабилитации детей и подростков – это составные части целостного процесса реабилитации в учреждениях социального обслуживания для детей и подростков. Эта область деятельности, с одной стороны, включает в себя ряд ее составляющих (и соответствующих технологий), с другой стороны, сама может быть включена как составная часть в деятельность (технологию) более широкого (высокого) уровня. В этой иерархии (вертикальной структуре) можно выделить четыре соподчиненных класса технологий социально-педагогической реабилитации детей и подростков (адекватных уровням организационных структур деятельности работников, занятых в сфере предоставления социальных услуг, и организаций):

1. Мегатехнологии представляют процесс социально-педагогической реабилитации детей и подростков на уровне реализации социальной политики в отношении детей и подростков. Это общесоциальные технологии социально-педагогической реабилитации детей и подростков (общедидактические,

общеобразовательные), которые охватывают целостный процесс реабилитации детей и подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию, в стране, регионе, социальном учреждении. Примеры: технология управления качеством социальной сферы в регионе; технология профилактики беспризорности и безнадзорности среди несовершеннолетних.

2. Макротехнологии или технологии социально-педагогической реабилитации, охватывающие деятельность в рамках оказания социальной помощи какой-либо отдельной категории населения, либо типа учреждения социальной защиты. Примеры: технологии социально-педагогической реабилитации детей и подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию; технологии социально-педагогической реабилитации детей и подростков, используемые в данной специализированной организации, например, социальных приютах.

3. Мезотехнологии - технологии осуществления отдельных частей (модулей) социально-реабилитационного процесса, направленные на решение частных, локальных проблем детей и подростков. Примеры: технологии реабилитации, направленные на включение детей и подростков в трудовой процесс; технологии психологического сопровождения социально-педагогической реабилитации детей и подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию; технологии усвоения, повторения, контроля полученных в процессе социально-педагогической реабилитации навыков и знаний.

4. Микротехнологии - это технологии, направленные на решение узких оперативных задач и относящихся к индивидуальному взаимодействию или самовзаимодействию субъектов социально-педагогической реабилитации. Примеры: технология систематического создания ситуаций успеха у детей и подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию, технология формирования коммуникативных навыков в процессе социально-педагогической реабилитации у детей и подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию; тренинги по коррекции отдельных качеств индивида; технология создания у воспитанников социального приюта для детей и подростков эмоциональной привлекательности трудового процесса и др.

Горизонтальная структура технологии социально-педагогической реабилитации детей и

подростков, как и любых социальных технологий, содержит следующие компоненты:

– научный, поскольку является научно разработанным решением определенной социально-педагогической проблемы, основанным на достижениях теории и передовой практики социальной работы;

– формально-описательный, т.к. представляется моделью, описанием целей, содержания, средств и методов, алгоритмов действий, применяемых для достижения планируемых результатов;

– процессуально-деятельностный: технология социально-педагогической реабилитации детей и подростков есть сам процесс осуществления деятельности объектов и субъектов реабилитации, их целеполагание, планирование, организация, реализация целей и анализ результатов.

Однако применительно к технологиям социально-педагогической реабилитации детей и подростков нельзя говорить об их универсальности, воспроизводимости и гарантированности результата. При всех равных отправных характеристиках процесса социально-педагогической реабилитации, в каждом конкретном случае он индивидуален, поскольку объект процесса социально-педагогической реабилитации - индивид со всеми присущими ему особенностями, подверженный воздействию широкого спектра как внешних, так и внутренних факторов и явлений.

В процессе социально-педагогической реабилитации осуществляется восстановление утраченных или не приобретенных в процессе социализации навыков социальных отношений и ролей, в связи с чем технологии социально-педагогической реабилитации тесно связаны с технологиями социальной диагностики, социальной адаптации, социализации, коррекции, профилактики, оказания социальных услуг, технологии защиты прав и свобод детей и подростков, социальной экспертизы.

Таким образом, технологии социально-педагогической реабилитации детей и подростков функционируют и в качестве научного знания исследующего и проектирующего наиболее рациональные пути решения проблем, и в качестве системы алгоритмов, способов и регулятивов деятельности, и в качестве реального процесса социальной работы. Она может быть представлена либо всем комплексом своих аспектов, либо научной разработкой (проектом, концепцией), либо описанием программы

действий, либо реально осуществляющимся на практике процессом [9].

Общая технологическая схема технологий социально-педагогической реабилитации детей и подростков в социальных приютах для детей и подростков включает в себя:

– аналитическую часть (социальная диагностика), включающую в себя сбор, анализ информации и выявление социально-педагогических проблем с описанием истории возникновения и картины каждой проблемы. Социальная диагностика проводится в несколько этапов: первичный – определение социально-педагогических проблем несовершеннолетнего. Методами первичной диагностики являются: осмотр и беседа с несовершеннолетним, анализ имеющихся документов, беседа с родителями или законными представителями, с представителями образовательной организации, которую посещает ребенок. Результаты первичной диагностики заносятся в формализованные матрицы. Это могут быть индивидуальная программа реабилитации, паспорт воспитанника, акт обследования жилищно-бытовых условий, социальная карта воспитанника социального приюта для детей и подростков, нуждающихся в социальной реабилитации и пр., формируемые как в бумажном, так и в электронном виде в составе информационных баз данных. Следующий этап - диагностика в процессе социально-педагогической реабилитации. Определяется результатами предыдущего этапа и направлена на формирование и коррекцию индивидуальной программы реабилитации несовершеннолетнего. На данном этапе в работе принимает участие межведомственная комиссия специалистов в зависимости от индивидуального плана, которая определяет степень деформированности социально-педагогического развития ребенка, уровень социальной зрелости, уровень знаний и пр. Показательными являются ситуации игрового взаимодействия с взрослыми и другими детьми у детей дошкольного возраста; выполнение определенного задания у детей младшего школьного возраста; личная беседа с подростком. Третий этап - оценка результатов социально-педагогической реабилитации и составление заключения о социальном и образовательном статусе несовершеннолетнего (соответствие имеющихся у несовершеннолетнего знаний, умений и навыков определенному уровню обучения, эрудиция, степень овладения социальными нормами поведения, описание особенностей взаимодействий в социуме, оценка

функционирования в социальной среде, рекомендации по обучению и пр.).

Внедрение – установление связи несовершеннолетнего со средой (семья, окружение – друзья, одноклассники, воспитанники, воспитатели, педагоги, социальные работники, психологи и др.), направленное на изменение отношения несовершеннолетнего к специалисту или работнику от восприятия его как "чужого" к признанию его как "своего". На этом этапе активно используются методы совместной деятельности воспитанников с взрослыми, трудовая реабилитация;

– социальную терапию (вмешательств в кризисную ситуацию) – составление и реализацию социально-педагогической реабилитации в составе индивидуального плана реабилитации несовершеннолетнего, т.е. реализация плана действий. При вмешательстве используют несколько методологических подходов: бихевиористский подход, а также разработанные на его базе кризисный подход, лечение обстановкой, развитие навыков общения в различных игровых ситуациях, терапия верой. В социальных приютах в силу специфики воспитанников активно используются психотехники по развитию навыков общения, такие как игротерапия, драмотерапия, моделирование ситуаций, совместная режиссура в группе, развитие социального поля, элементы гештальт-терапии, направленные на развитие новых способов самовыражения, самоподдержки.

Периодический анализ результатов и коррекция плана социально-педагогической реабилитации на всех этапах его реализации. Осуществляется на всех этапах реализации программы реабилитации на основе оценки динамики, сопоставления обозначенных в плане целей и достигнутых результатов. При необходимости происходит коррекция выбранной стратегии, внесение дополнений.

Таким образом, технологический подход в социально-педагогической реабилитации открывает новые возможности для концептуального и проектировочного освоения различных областей и аспектов социальной действительности и позволяет с большей определенностью предсказывать результаты и управлять процессом социально-педагогической реабилитации; анализировать и систематизировать на научной основе имеющийся практический опыт и его использование; обеспечивать благоприятные условия для развития личности; оптимально

использовать имеющиеся ресурсы; выбрать наиболее эффективные и разрабатывать новые технологии и модели решения возникающих социально-педагогических проблем детей и подростков.

Литература:

1. Астэр И.В. Основные парадигмы решения социальных проблем в социальной работе/ Режим доступа: http://social-orthodox.info/pages/3_1_aster_paradigmi.htm
2. Маркарян Э.С. Место и роль исследований культуры в современном обществознании // Вопросы философии. - 1970. - № 5. - С. 100.
3. Мухаметзянова Г.В., Мухаметзянова Ф.Ш. Подготовка специалиста социальной сферы: региональный аспект. - Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2004. - 284 с.
4. Основы социальной работы / под ред. П.Д.Павленка. - М.: ИНФРА-М. – 2007.
5. Платонова Н.М. Инновации в социальной работе. Учебное пособие для студентов учреждений высш. проф. образования. - М.: Издательский центр «Академия», 2011.
6. Теория и методика социальной работы: учебник для студ. сред. проф. учеб. заведений / Н.М. Платонова, Г.Ф. Нестерова. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Издательский центр "Академия", 2012. - С. 236.
7. Технология и методика социальной работы: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Г.Ф. Нестерова, И.В. Астэр. – М.: Издательский центр "Академия", 2011. - С. 20.
8. Технология социальной работы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. И.Г. Зайнышева. - М.: ВЛАДОС, 2008.
9. Технология социальной работы: учебник для бакалавров / под ред. Е.И. Холостовой, Л.И.

При этом технологический подход нельзя считать универсальным, он лишь дополняет научные подходы педагогики, психологии, социальной педагогики, социологии и других направлений науки и практики.

Кононовой. - М.: Издательство Юрайт, 2011. - С. 29.

References:

1. Astjer I.V. Osnovnye paradigmy reshenija social'nyh problem v social'noj rabote / Rezhim dostupa: http://social-orthodox.info/page_s/3_1_aster_paradigmi.htm
2. Markarjan Je.S. Mesto i rol' issledovanij kul'tury v sovremennom obshhestvoznanii // Voprosy filosofii. - 1970. - № 5. - S. 100.
3. Muhametzjanova G.V., Muhametzjanova F.Sh. Podgotovka specialista social'noj sfery: regional'nyj aspekt. - Kazan': Izd-vo Kazansk. un-ta, 2004. - 284 s.
4. Osnovy social'noj raboty / pod red. P.D. Pavlenka. - M.: INFRA-M. – 2007.
5. Platonova N.M. Innovacii v social'noj rabote. Uchebnoe posobie dlja studentov uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovanija. - M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2011.
6. Teorija i metodika social'noj raboty: uchebnik dlja stud. sred. prof. ucheb. zavedenij / N.M. Platonova, G.F. Nesterova. - 2-e izd., ispr. i dop. - M.: Izdatel'skij centr "Akademija", 2012. - S. 236.
7. Tehnologija i metodika social'noj raboty: ucheb. posobie dlja stud. Uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovanija / G.F. Nesterova, I.V. Astjer. – M.: Izdatel'skij centr "Akademija", 2011. - S. 20.
8. Tehnologija social'noj raboty: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / pod red. I.G. Zajnyшева. - M.: VLADOS, 2008.
9. Tehnologija social'noj raboty: uchebnik dlja bakalavrov / pod red. E.I. Holostovoj, L.I. Kononovoj. - M.: Izdatel'stvo Jurajt, 2011. - S. 29.

Сведения об авторе:

Зарипова Эльмира Амировна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, ЧОУ ВО «Академия социального образования», e-mail: elza00@mail.ru

Data about the author:

E. Zaripova (Kazan, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor, Academy of Social Education, e-mail: elza00@mail.ru

УДК 378.095

О НЕКОТОРЫХ ПОДХОДАХ К ПРОФИЛАКТИКЕ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ ДЕВИАНТНЫХ УЧАЩИХСЯ В АСПЕКТАХ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Ж.Ю. Ахметханов

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с профилактикой отклоняющегося поведения девиантных учащихся; охарактеризован индивидуально-дифференцированный подход к изучению личности, который наряду с культурологическим и системно-деятельностным подходами является наиболее продуктивным. Убедительно обосновывается значимость проведения диагностики по выявлению положения девиантных подростков в системе межличностных отношений и их социально-ценностных ориентаций как важнейшего средства в профилактической работе в учебном заведении.

Ключевые слова: профилактика, диагностика, отклоняющееся поведение, девиантность, индивидуально-дифференцированный подход.

METHODS OF PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF DEVIANT STUDENTS DURING THE PROCESS OF EDUCATION

Zh. Akhmetkhanov

Abstract. The article examines the issues related to the prevention of deviant behavior of deviant students; the individual-differentiated approach to the prevention, as well as the cultural and system-activity approaches are presented as the most productive ones in this process. Convincingly the importance of diagnostics of detection of the deviant students provision and identification of social-valuable orientations of the personality as important preventive means of deviating behavior is evidently proved.

Keywords: prevention, diagnostics, deviant behavior, deviance, individual-differentiated approach.

Сложная, многоаспектная и многофакторная природа девиантного поведения молодых людей диктует необходимость выбора оптимальных философско-методологических подходов и средств для изучения проблемы и поиска путей ее решения.

Важнейшее значение в развитии личности занимает, как известно, деятельность: порождаемая потребностями и управляемая осознанной целью, она предполагает активное взаимодействие индивида с окружающей средой. Деятельность выступает в качестве фактора и движущей силы процесса профилактики девиантного поведения учащейся молодежи; именно деятельность составляет основу формирования активности личности. Активность же непосредственно связана со структурой деятельности, компонентами которой являются мотивы (потребности), цели, действия и операции. Интенсификация деятельности личности в образовательном процессе может быть достигнута путем уточнения и расчленения цели, усиления мотивации, усложнения компонентов деятельности, развития самостоятельности личности обучаемого. Это возможно, если развитие личности происходит при «социальном-педагогическом сопровождении - различных видах помощи обучаемому со стороны педагогов, психологов, врачей, юристов в учебном заведении» [4, с. 56].

Будучи существом общественным, человек связан с определенными социальными общностями, вне которых не было бы развития личности. В то же время он выступает как индивид, со всеми его индивидуальными, эмоциональными, волевыми особенностями развития. Исходя из этого, развитие личности следует рассматривать с позиции онтогенеза, или индивидуального развития, что и обуславливает необходимость осуществления индивидуально-дифференцированного подхода к изучению личности и особенностей ее развития, который наряду с культурологическим и системно-деятельностным подходами, в ходе нашей опытно-экспериментальной работы доказал свою результативность. Индивидуально-дифференцированный подход означает выделение всех индивидуальных особенностей развивающейся личности, группировку обучаемых по сходным признакам.

При индивидуальном подходе к обучаемым обычно учитываются следующие обстоятельства: уровень интеллектуального развития (обученность, эрудиция), обучаемость (способности и склонности), опыт (знания, отношения, традиции); развитие эмоционально-мотивационной сферы личности (открытость, глубина, обоснованность, живость реакций); состояние волевого аспекта личности (устойчивость целенаправленной деятельности,

умение сконцентрировать усилия на решении конкретных задач); характер действенно-практической сферы личности (активность в общении, общественно-полезной деятельности); направленность личности (интересы, потребности, ценностные ориентации и пр.) [2].

Наша опытно-экспериментальная работа по выявлению подходов и средств, способствующих профилактике отклоняющегося поведения обучаемых осуществлялась на базе двух профессиональных училищ г. Казани и г. Зеленодольска РТ. С целью выявления положения девиантных подростков в системе межличностных отношений в учебной группе было проведено социометрическое исследование, в процессе которого всем учащимся (включая обучающихся с девиантным поведением) были предложены следующие вопросы:

– Кого из учащихся Вы бы выбрали старостой группы?

– Кого из учащихся Вашей группы Вы бы не хотели видеть в качестве старосты?

– Предположим, Вам предстоит выполнить какую-либо работу в группе из пяти человек. Кого Вы бы выбрали? Кого не выбрали бы?

Количество предпочтений, относящихся к конкретному учащемуся, определили его положение в системе личных отношений, иначе говоря, измерили его «социометрический статус». Итак, к категории «звезд» не было отнесено ни одного девиантного учащегося; в «предпочитаемых» было указано по 1–2 человека в каждой учебной группе; большинство подростков с девиантным поведением оказались в группе «изолированные» и «отвергнутые».

Из полученных результатов был сделан вывод, что большинство девиантных учащихся не пользуются ни авторитетом, ни признанием в среде сверстников, входящих в учебную группу. Необходимо также отметить, что при составлении индивидуальных социограмм на некоторых девиантных учащихся, те, кто, например, попали в группу «предпочитаемых» были выбраны «своими», т.е. такими же неблагополучными сверстниками. В свою очередь, девиантные подростки из категории «изолированных» или «игнорируемых» отдали свое предпочтение также неблагополучным учащимся. Кроме того, есть основания предполагать о наличии дружественных связей и симпатий между девиантными учащимися, в кругу которых они чувствуют себя более уверенными и защищенными.

Один из этапов опытно-экспериментальной работы был направлен на выявление системы социально-ценностных ориентаций личности

девиантного учащегося. Так, на основе личных бесед с учащимися, анализа ряда воспитательных мероприятий (классных часов, диспутов, вечеров) была отмечена тенденция переориентации личностных установок учащихся. К примеру, в беседе с одним из подростков ПТУ-18 пришлось услышать: «Неправильно нас все это время воспитывали! Внушали, что нужно быть честными, добрыми, трудолюбивыми. А теперь смотрю на жизнь и вижу – в наше время нельзя быть честным и добрым, а надо иметь «сильные локти», чтобы суметь «выбиться в люди», «опередить других» – иначе затопчут».

Поскольку подобная психология, как выяснилось в ходе беседы с другими учащимися, стала определяющей для подавляющего большинства учащихся, нами была проведена подготовительная работа по выявлению социально-ценностных ориентаций учащихся. Она заключалась в организации и проведении ряда воспитательных мероприятий, которые помогли определить направленность личности на те или иные ценности. С этой целью были проведены диспуты, классные часы, тематические вечера и ряд других воспитательных мероприятий. Например, диспуты проводились по темам: «Легко ли быть молодым?», «Что человеку надо?», «Как бы я жил, если бы мне все было позволено?», «Как жить?», «Каким быть?».

Так, последний диспут логически строился на обсуждении категориальных императивах И. Канта, типа: «Поступай с другими так, как хочешь, чтобы поступали с тобой» и др. В ходе диспута обнаружилось явное противоречие суждений учащихся: они ратовали за воспитание «сильного» человека, способного выжить в сложных условиях современной жизни, наделенного «железной хваткой» и умением «вертеться», в то же время они категорически не желали, чтобы их окружали подобные личности, ибо: «Это будет не жизнь, а сплошной ад!». «Хоть кто-то должен быть честным и порядочным человеком!». Неизбежно вставал вопрос: «Кто, если не ты?!».

С целью конкретизации интересующего нас вопроса была использована методика неоконченных предложений, направленная на выявление ценностных ориентаций личности девиантных учащихся. В процессе исследования им было предложено продолжить начатые предложения: «Самое ценное для меня в жизни – это...»; «Достичь перечисленного выше я смогу при условии, если...»; «Достойная жизнь – это...».

Из полученных ответов мы выбрали наиболее

часто встречаемые в ответах учащихся с девиантным поведением. К ним были отнесены (в порядке убывания): здоровье, наличие денег, свобода, «жизнь, полная удовольствий и развлечений», любовь, физическая сила и т.д.

Мы, конечно, предполагали изменение ценностных ориентаций у девиантных учащихся, ибо оно было обусловлено, в первую очередь, субъективными причинами, такими как негативный жизненный опыт, неблагополучная семейная обстановка и т.д., и во-вторых, объективными причинами: кардинальным изменением самого российского общества, формированием новых условий для социально-профессионального становления молодых людей, ибо «несмотря на демократические изменения в российском обществе и улучшение социально-политического климата в стране, возобладание оптимистических настроений среди граждан-россиян не произошло» [3, с. 49] и т.д.

В ответах и девиантных подростков, ив целом благополучных учащихся в ценностных ориентациях явно снижена значимость образования (оно занимает лишь 15 место) и профессиональная активность. Как отмечают многие авторы [1, 2, 5], для молодого человека, который понимает, что от результатов труда уровень его жизнь не зависит, то стремление

работать, а тем более повышать свой профессиональный уровень, становится бесполезным, в результате чего формируется и соответствующий асоциальный тип молодого человека. Данное утверждение было подтверждено и результатами нашего исследования: так 2/3 респондентов считают, что благодаря честному и добросовестному труду не достичь высокого положения в обществе, не обеспечить должного уровня жизни. Характерно, в ответе на неоконченное предложение «Достичь перечисленного (ценного для меня) я смогу при условии, если...» учащиеся или затруднились ответить, либо отвечали так: «... буду работать, но не на стройке, а в какой-нибудь фирме, где платят хорошие деньги, или шабашничать» (Альберт В.), «... заниматься коммерцией» (Сергей З.), «... если будут связи среди влиятельных людей» (Роберт А.) и прочее. Таким образом, можно констатировать, что в большинстве случаев наблюдается некоторая оторванность потребностей учащихся от реальных возможностей их достижения, ибо направленность на реализацию своих потребностей молодые люди осуществляют всего лишь на уровне мечты и желаний, а пути реализации своих устремлений они себе ясно не представляют.

диагностика, тренинги. Монография. - СПб.: Речь. - 2012. - 192 с.

Литература:

1. Гишинский Я.И. Девиантность подростков: теория, методология, эмпирическая реальность / Я.И. Гишинский. - СПб.: Медицинская пресса. - 2001. - С. 49.
2. Печенюк А.М. Теоретические основы гуманистически ориентированной профилактики девиантного поведения несовершеннолетних. - Хабаровск. - 2012. - 102 с.
3. Трегубова Т.М. Международные проекты в области поликультурного образования студентов в ситуации террористических угроз // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 1. - С. 48-53.
4. Трегубова Т.М. Социально-педагогическое сопровождение как фактор развития академической мобильности студентов в условиях международной образовательной интеграции // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». - 2009. - № 3. - Т. 2. - С. 52-58.
5. Федосенко Е.В. Психологическое сопровождение подростков: система работы,

References:

1. Gilinskij Ja.I. Deviantnost' podrostkov: teorija, metodologija, jempiricheskaja real'nost' / Ja.I. Gilinskij. - SPb.: Medicinskaja pressa. - 2001. - S. 49.
2. Pechenjuk A.M. Teoreticheskie osnovy gumanisticheskij orientirovannoj profilaktiki deviantnogo povedenija nesovershennoletnih. - Habarovsk. - 2012. - 102 s.
3. Tregubova T.M. Mezhdunarodnye proekty v oblasti polikul'turnogo obrazovanija studentov v situacii terroristichestkih ugroz // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. - 2015. - № 1. - S. 48-53.
4. Tregubova T.M. Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie kak faktor razvitija akademicheskij mobil'nosti studentov v uslovijah mezhdunarodnoj obrazovatel'noj integracii // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija «Psihologicheskie nauki». - 2009. - № 3. - Т. 2. - С. 52-58.
5. Fedosenko E.V. Psihologicheskoe soprovozhdenie podrostkov: sistema raboty, diagnostika, treningi. Monografija. - SPb.: Rech'. - 2012. - 192 s.

Сведения об авторе:

Ахметханов Жаудат Юсупович (г. Зеленодольск, Россия), преподаватель профессионального училища № 107 г. Зеленодольска, e-mail: zhyuahmet@mail.ru

Data about the author:

Zh. Akhmetkhanov (Zelenodolsk, Russia), lecturer of training college № 107 of Zelenodolsk, e-mail: zhyuahmet@mail.ru

УДК 373.24

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ В ПРОЦЕССЕ СПОРТИВНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.Г. Галимская¹

¹Статья выполнена в рамках научного проекта РГНФ №15-06-10569 «Социализация – индивидуализация детей дошкольного возраста в физкультурно-оздоровительной деятельности»

Аннотация. В статье социальный опыт рассматривается с позиции единства его аксиологического, когнитивного, деятельностного и коммуникативного компонентов. Сопоставляются результаты авторского исследования уровня сформированности социального опыта детей старшего дошкольного возраста и исследования других ученых, определяются педагогические условия эффективного обогащения социального опыта в спортивно-игровой деятельности. Статья предназначена для педагогов исследователей, практических работников, занимающихся вопросами дошкольного образования.

Ключевые слова: дошкольник, социализация, социальный опыт, взаимодействие, спортивно-игровая деятельность.

INVESTIGATION OF RELATIONSHIPS IN THE CHILDREN'S SOCIETY DURING SPORTING AND PLAYING

O. Galimskaya

Abstract. In the article social experience is considered from the perspective of the unity of his axiological, cognitive, activity and communication components. Compares the results of the research on the level of formation of the social experience of children of preschool age and the research of other scientists, are determined by the pedagogical conditions of effective enrichment of social experience in the sports and gaming activities. The article is intended for educators, researchers, practitioners involved in preschool education.

Keywords: preschooler, socialization, social experience, interaction, sport and play activities.

В период детства происходит вхождение ребенка в социальную среду, адаптация к ней, освоение определенных ролей. Особенно ярко процесс формирования социального опыта наблюдается в дошкольном возрасте, когда происходит становление личности, закладывается необходимый базис, который будет служить основой всей дальнейшей жизни. Проблему формирования социального опыта личности невозможно рассматривать в отрыве от процесса социализации.

В современных исследованиях проблема социализации личности рассматривается как двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны, процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду»[1, с. 156].

По мнению Н.Ф. Головановой, сущностной характеристикой социализации ребенка является «овладение» им социальным опытом, при этом существует проблема связи таких

понятий, как общественный опыт, представленный в культурном наследии общества и индивидуальный опыт самого дошкольника [2, с. 268]. Решение данной проблемы заложено в природе социального опыта, когда с одной стороны, социальный опыт рассматривается как итог процесса воспитания и образования ребенка, когда образуется своеобразный «производный продукт» в процессе присвоения результатов общественного опыта и с другой стороны, социальный опыт имеется изначально у ребенка, а в процессе воспитания, особенно в его авторитарных формах и обучении, он постепенно скуднеет и может утратиться.

Важным компонентом социального опыта является деятельность, которая являясь как способом, условием, так и формой выраженности и воспроизведения культурно-исторического наследия, способствует становлению эмоционально-образного «образа мира» и «я в мире», влияющими на социальные отношения ребенка. (Г.С. Батищев [3, с. 45], М.С. Каган [4, с. 102], А.Н. Леонтьев [5, с. 230]). В связи с этим для нас оказывается важной модель социального опыта,

представленная Е.В. Рылеевой [6, с. 36]. Она содержит такие компоненты, как: аксиологический, познавательный, коммуникативный и деятельностный. Показателем аксиологического компонента является осознанное отношение к нравственным нормам поведения, понимание дошкольником эмоционального состояния окружающих взрослых и сверстников, осознание игровой ситуации и личностная готовность к достижению результатов. Познавательный компонент проявляется в знании о социально-нравственных нормах поведения в межличностном взаимодействии дошкольников, знании спортивной терминологии, спортивных игр, игровых ролей, способов игровых действий, специальных игровых сигналов.

По мнению ряда авторов, спортивно-игровая деятельность способствует формированию у детей социальной чувствительности (проявление ответной реакции ребенка на воздействия партнера по игре), коммуникативной инициативы (способность ребенка проявлять инициативу и самостоятельно без помощи взрослого обращаться к другому ребенку), эмоционального отношения (к конкретному ребенку или ситуации, в зависимости от имеющегося опыта взаимодействия с дошкольниками) (Л.Н. Волошина [7, с. 51], Э.А. Колидзе [8, 231], Э.А. Степаненкова [9, с. 65] и др.).

Целью нашего исследования стало выявление уровня готовности старших дошкольников к межличностному взаимодействию в спортивно-игровой деятельности, что составляет основу аксиологического, познавательного, деятельностного и коммуникативного компонентов социального опыта.

Теоретический анализ последних исследований свидетельствует о том, что современные дошкольники во многом опережают в своем развитии предшествующие поколения своих сверстников, но в то же время у 25% современных выпускников дошкольных учреждений выявлен низкий уровень социальной компетентности, неспособность к взаимодействию со сверстниками, наблюдается беспомощность в принятии самостоятельных решений в простейших жизненных ситуациях [10, с. 31]. Это негативно сказывается на адаптации выпускников дошкольных учреждений в условиях освоения новой социальной роли –

роли школьника.

К шестилетнему возрасту у детей в процессе деятельности вырабатывается не только умение оценивать поведение других детей и взрослых, но и расширяются знания социальных связей, то есть деятельность в этом возрасте помогает ребенку не просто понять, но и оценить социальные явления и понять мир взрослых. Это подтверждается исследованием А.В. Третьяк [11, с. 13]. Несмотря на активное желание дошкольников включаться в игровую деятельность, у детей наблюдаются разрозненные представления о механизмах игровых действий и отношений детей в процессе игры. Только у 16% детей была выявлена эмоциональная направленность на партнера, а для 46% детей старшего дошкольного возраста характерна значимость своего собственного выигрыша, что приводит к нарушению правил и к возникновению многочисленных конфликтных ситуаций между детьми старшего дошкольного возраста в ходе игры. Понимание роли игровых правил, соблюдение культурно-этических норм в ходе игры, по данным А.В. Третьяк были отмечены у 28% детей старшего дошкольного возраста, но высший уровень социально-нормативного взаимодействия в ходе игры был показан 10% детьми, когда дошкольники не только осознают назначение игровых правил для спортивного взаимодействия и для достижения игровой цели, но и видят в своем сверстнике субъекта игрового взаимодействия, проявляя к нему сочувствие, сопереживая ему [11, с. 2–3].

Спортивно-игровая деятельность является «могущественным воспитательным фактором» в формировании социального опыта, в организации жизнедеятельности дошкольников, так как ее использование способствует всесторонней образовательной деятельности, направленной не только на умственное, но и на нравственное, эстетическое, физическое развитие дошкольника. В дошкольных учреждениях Белгородчины на протяжении многих лет успешно реализуется парциальная программа «Играйте на здоровье!» (Л.Н. Волошина, Т.В. Курилова) [12, с. 33]. Поэтому целью нашего эмпирического исследования было выявление влияния спортивно-игровой деятельности, осуществленной по указанной выше программе, на формирование социального опыта детей старшего дошкольного возраста. Исследованием было охвачено 100 детей в возрасте пяти–шести лет.

Методы исследования. Для определения уровня представлений о взаимодействии со сверстниками и взрослыми применялись: диагностическая ситуация «Перчатки», наблюдение за действием детей в процессе спортивно-игровой деятельности, ситуации выбора, обсуждение результата [13, с. 205–237].

При изучении характера общения дошкольников с окружающими (коммуникативного компонента) в ходе проведения диагностической ситуации «Перчатки» было выявлено, что только 24 ребенка из 100 умеют работать в парах. В их деятельности прослеживалось партнерство, равенство. Дошкольники спокойно выслушивали задание, согласовывали свои действия при выборе рисунка, его размера и местоположения, договаривались при подборе цветов перчаток. Активно вели диалог. Реплики носили характер предложения («Давай нарисуем цветочек»), при выполнении задания у детей присутствовали невербальные средства коммуникации. Таким образом, 24% детей мы отнесли к высокому уровню сотрудничества. В ходе всей деятельности у них присутствовало чувство «мы» по отношению друг к другу. Средний уровень проявления сотрудничества детей со сверстниками был выявлен у 40% детей. Он выражался по-разному и связан с особенностями самораскрытия и самореализации дошкольника. Ряд детей наблюдали за деятельностью партнера - «наставника», и рисовали такой же рисунок (например: Даша К. выполняла рисунок в паре с Ромой Р., отвечая на вопрос, о том, как она выполняла задание, ответила: «Я смотрела, что рисует Рома и рисовала такого же человека»). Смысловое поле возникало фрагментарно, когда дошкольники обсуждали какие-то элементы рисунка, но в основном процесс деятельности проходил параллельно, регуляция деятельности дошкольников проходила прерывисто. Низкий уровень проявления сотрудничества был выявлен у 36% дошкольников. Эти дети выполняли задание в индивидуальном темпе и логике, не согласовывая действия с партнером, отсутствовало управление общим процессом выполнения задания. Полученный в итоге результат – у каждого в паре был свой рисунок перчаток (Например, в паре Никита и Ульяна дошкольники не согласовывали свои действия. Каждый хотел нарисовать свою «перчатку». В результате – Никита нарисовал оранжевую

перчатку, а Ульяна нарисовала на перчатке сердечко и раскрасила зеленым и оранжевым цветом). Объясняя, как выполняли задание, многие дети говорили «а я так захотел», «мне больше понравился этот рисунок».

Наблюдение за действием детей в процессе спортивно-игровой деятельности и сравнение с результатами, полученными в других заданиях показало, как у детей старшего дошкольного возраста, участвовавших в исследовании, преобладает средний уровень сформированности социальных эмоций, который влияет на действия детей. Дошкольники знают культурные нормы и правила поведения, ориентируются на общепринятые ценности, но не всегда придерживаются и соблюдают их в игре. Только 23% детей постоянно оказывают по собственному желанию помощь в процессе игры сверстникам и младшим детям. 77% детей испытывают затруднения в совместной деятельности при согласовании своих действий в процессе игры, не всегда сдерживают проявление своих эмоций. Могут оценить конкретную ситуацию, но не всегда могут принять правильное решение и оказывают помощь по просьбе сверстника время от времени. Однако есть дошкольники с низким уровнем сформированности социальных эмоций. Они эмоционально неуравновешенны в игровых ситуациях, часто не обращают внимание на эмоциональное состояние своих товарищей в процессе игры. Могут проявлять ярость, гнев, из-за чего оказываются отвергнутыми своими сверстниками. Их неохотно приглашают в игры, часто для этого требуется вмешательство воспитателя.

Полученные в ходе проведения ситуации выбора результаты позволяют сделать вывод о том, что в исследуемой группе 6 и более выборов («звезды») не набрал никто из дошкольников, 3–5 выборов («принятые») набрали 24% детей. Однако почти половина детей (49%) получили 1–2 выборов («непринятые»). Не получили ни одного выбора 36% детей. Эти дети часто проявляют несдержанность своих эмоций, что провоцирует конфликтные ситуации в общении со сверстниками при согласовании своих действий и они бывают не приняты в детскую игру. Эти дошкольники часто нуждаются в помощи педагога, его поддержке. Выборы дошкольников обуславливались субъективным отношением к детям – «нравится играть» или не «нравится играть»,

имеющимся у них опытом общения и взаимодействия со сверстниками.

Вывод: Анализ полученных результатов свидетельствует о положительном влиянии спортивно-игровой деятельности на формирование готовности дошкольников к взаимодействию. Так 64% детей проявляют высокий и средний уровень готовности к сотрудничеству. 2/3 детей знают нормы и понимают правила поведения в игровой деятельности.

Полученные результаты подтверждают наличие проблем во взаимодействии старших дошкольников в спортивно-игровой деятельности: недостаточный уровень самостоятельности у дошкольников, неспособность 36% детей без вмешательства взрослого к завершению игры, ограниченность представлений детей о возможностях

применения спортивно-игровой деятельности, трудности при распределении игровых ролей, при согласовывании своих действий.

Проведенное исследование свидетельствует о необходимости новых подходов к организации игрового пространства детства, с целью формирования готовности ребенка к общественной жизни. Возможно, для решения этих проблем необходимо включить в занятия по физической культуре коммуникативные минуты, проблемные ситуации, игровые ритуалы, речевые приветствия, коммуникативные беседы, рефлексии, а в свободную деятельность и в режимные моменты - специальные игры, направленные на развитие социальных качеств дошкольников.

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: МГУ. - 1998. - 338 с.
2. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - СПб.: Речь. - 2004. - 272 с.
3. Батищев Г.С. Философия как работа человека над самим собой // Философское сознание: драматизм обновления. - М.: Политиздат. - 1991. - 151 с.
4. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. - М.: Политиздат. - 1988. - 319 с.
5. Леонтьев А.Н. Философия психологии / А.Н. Леонтьев. - М.: Изд-во МГУ. - 1994. - 242 с.
6. Рылеева Е.В. Управление качеством социального развития воспитанников дошкольного образовательного учреждения: пособие для рук. и методистов / Е.В. Рылеева, Л.С. Барсукова. - М.: Айрис-пресс: Айрис-Дидактика. - 2004. - 56 с.
7. Волошина Л.Н. Теория и практика развития здоровьесберегающего образовательного пространства в комплексе «дошкольное учреждение – педагогический колледж»: моногр. / Л.Н. Волошина. - Белгород: Изд-во БелГУ. - 2005. - 355 с.
8. Колидзе Э.А. Личностно-ориентированное физическое развитие ребенка: учебное пособие / Э.А. Колидзе. - Москва: МПСИ; Воронеж: Модэк. - 2007. - 480 с.
9. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.Я. Степаненкова. - 2-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия». - 2006. - 368 с.
10. Фельдштейн Д.И. Мир детства в современном мире (проблемы и задачи исследования) / Д.И. Фельдштейн. - М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК. - 2013. - 336 с.

11. Третьяк А.В. «Педагогические условия формирования взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками в играх с правилами»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Санкт Петербург. - 2006. - 19 с.

12. Волошина Л.Н. Играйте на здоровье! Физическое воспитание детей 3-7 лет: программа, конспекты занятий, материалы для бесед, методика обучения в разновозрастных группах / Л.Н. Волошина, Т.В. Курилова. - М.: Вентана-Граф. - 2015. - 224 с.

13. Мониторинг в детском саду. Научно-методическое пособие. - СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС». - 2010. - 592 с.

References:

1. Andreeva G.M. Social'naja psihologija. - M.: MGU. - 1998. - 338 s.
2. Golovanova N.F. Socializacija i vospitanie rebenka. Uchebnoe posobie dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij. - SPb.: Rech'. - 2004. - 272 s.
3. Batishhev G.S. Filosofija kak rabota cheloveka nad samim soboj // Filosofskoe soznanie: dramatism obnovlenija. - M.: Politizdat. - 1991. - 151 s.
4. Kagan M.S. Mir obshhenija: Problema mezhs#ub#ektnyh otnoshenij. - M.: Politizdat. - 1988. - 319 s.
5. Leont'ev A.N. Filosofija psihologii / A.N. Leont'ev. - M.: Izd-vo MGU. - 1994. - 242 s.
6. Ryleeva E.V. Upravlenie kachestvom social'nogo razvitija vospitannikov doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija: posobie dlja ruk. i metodistov / E.V. Ryleeva, L.S. Barsukova. - M.: Ajris-press: Ajris-Didaktika. - 2004. - 56 s.
7. Voloshina L.N. Teorija i praktika razvitija zdorov'esberegajushhego obrazovatel'nogo prostranstva v komplekse «doshkol'noe uchrezhdenie – pedagogicheskij kolledzh»: monogr. / L.N. Voloshina. - Belgorod: Izd-vo BelGU. - 2005. - 355 s.

8. Kolidzej Je.A. Lichnostno-orientirovannoe fizicheskoe razvitie rebenka: uchebnoe posobie / Je.A. Kolidzej. - Moskva: MPSI; Voronezh: Modjek. - 2007. - 480 s.

9. Stepanenkova Je.Ja. Teorija i metodika fizicheskogo vospitanija i razvitija rebenka: Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / Je.Ja. Stepanenkova. - 2-e izd., ispr. M.: Izdatel'skij centr «Akademija». - 2006. - 368 s.

10. Fel'dshtejn D.I. Mir detstva v sovremennom mire (problemy i zadachi issledovanija) / D.I. Fel'dshtejn. - M.: MPSU; Voronezh: MODJeK. - 2013. - 336 s.

11. Tret'jak A.V. «Pedagogicheskie uslovija formirovanija vzaimodejstvija detej starshego doskol'nogo vozrasta so sverstnikami v igrach s pravilami»: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. - Sankt Peterburg. - 2006. - 19 s.

12. Voloshina L.N. Igrajte na zdorov'e! Fizicheskoe vospitanie detej 3-7 let: programma, konspekty zanjatij, materialy dlja besed, metodika obuchenija v raznovozrastnyh gruppah / L.N. Voloshina, T.V. Kurilova. - M.: Ventana-Graf. - 2015. - 224 s.

13. Monitoring v detskom sadu. Nauchno-metodicheskoe posobie. - SPb.: «DETSTVO-PRESS». - 2010. - 592 s.

Сведения об авторе:

Галимская Ольга Генриховна (г. Белгород, Россия), ассистент кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», e-mail: ogalimskaya@mail.ru

Data about the author:

O. Galimskaya (Belgorod, Russia), assistant of Department of Preschool and Special (Defectological) Education, Federal State Autonomous Educational Institutional of Higher Professional Education "Belgorod National Research University", e-mail: ogalimskaya@mail.ru



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 316.37

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ: АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ

О.А. Спицына

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена тем, что современная ситуация диктует нам о необходимости формирования толерантности. Интенсивное формирование любого качества человека происходит именно на примерах, которые мы получаем в детстве, поэтому перед глазами современных школьников должны быть примеры толерантного поведения их педагогов. Данная статья направлена на выявление современного состояния этой проблемы. В качестве основного метода исследования было выбрано пилотное исследование уровня педагогической толерантности, который определяет основу программы формирования педагогической толерантности.

Ключевые слова: толерантность, педагоги, компоненты толерантности, типы, критерии.

PEDAGOGICAL TOLERANCE: ANALYSIS OF PROBLEM

O. Spitsyna

Abstract. Research actuality is conditioned by that a modern situation dictates to us about the necessity of forming of tolerance, and as we remember, all is subject to more intensive forming exactly on examples that we get in childhood, for this reason before the eyes of modern schoolchildren there must be examples of tolerant behavior of their teachers. In this connection, this article is sent to the exposure of the modern state of this problem. As a basic method of research pilot research of level of pedagogical tolerance, that will underlie program of forming of pedagogical tolerance, was chosen.

Keywords: tolerance, teachers, components of tolerance, types, criteria.

В современной науке пока нет однозначного определения толерантности. Ряд авторов трактуют ее и как способ выносить стрессовые нагрузки, и как переносимость организмом лекарств, и как установку на либеральное принятие моделей поведения [1, 2, 4], убеждений, ценностей другого человека. Однако близкое автору понимание этого феномена озвучивают немногие исследователи, подчеркивая, что это не просто признание существования чужой точки зрения, взглядов, а принятие самого человека, уважение к нему [6]. А.Г. Асмолов выделяет четыре аспекта исследований данного феномена: филогенетический, социогенетический, педагогический и толерантность в индивидуальном развитии каждого человека. Толерантность трактуется и как человеческая добродетель: умение существовать в мире отличающихся от нас людей и их идей, способность иметь права и свободы, при этом не нарушая прав и свобод других людей [5; стр. 65].

Именно это и заслуживает особого внимания (и не только в поведенческой плоскости, а во всех измерениях) – можно сказать, что именно такие сопредельные ситуации ценных столкновений с другими – тестовый показатель для толерантности.

Необходимо подчеркнуть, что В.В. Путиным разработана программа «Воспитание молодого поколения в духе толерантности». Программа направлена на формирование толерантности и профилактики национального экстремизма в обществе.

Обстановка в стране, в обществе в целом и в образовании в частности, наталкивают на необходимость проведения специальной работы по формированию толерантности.

Решение этой дилеммы во многом подвластно педагогам, осуществляющим профессиональную подготовку и воплощающим идеи толерантности в педагогическом взаимодействии. Педагогическое взаимодействие предъявляет собой одну из формирующих процесса обучения и является результатом обоюдной деятельности, направленной на решение учебно-воспитательных задач, совершенствование личности наставников и их учеников [3]. Это обуславливает существование особенного образа взаимоотношений между участниками образовательно-воспитательного процесса, в ходе и результате которого происходит взаимообогащение умственной, эмоциональной, деятельностной областей участников

обозначенного процесса, и имеет социально значимый характер.

В психологии при анализе сложных феноменов выделяют когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты. К поведенческой толерантности присвоено множество конкретных умений и способностей, вот некоторые из них:

- способность к толерантному высказыванию и отстаиванию собственной позиции как точки зрения (Я-высказывания и т.п.);

- готовность к толерантному отношению к высказываниям других (восприятие мнений и оценок других людей как выражение их точки зрения, имеющей право на существование – независимо от степени расхождения с их собственными взглядами);

- способность к «взаимодействию разномыслящих» и умение приходить к консенсусу (согласовывать позиции, достигать компромисс и консенсус);

- толерантные действия в критических и «горячих» ситуациях (при различиях в точках зрения, столкновении мнений или оценок).

Базой для изыскания и усовершенствования этих аспектов толерантности может быть концепция конфликта и конфликтной компетентности Б.И. Хасана.

С целью выявления основных характеристик толерантности нами был проведен опрос учащихся, родителей, преподавателей [5; стр. 67]. В таблице 1 приведены данные опроса учащихся, их родителей и учителей начальной школы по вопросу основных характеристик толерантности в образовательном процессе.

Таблица 1. - Данные опроса учащихся, родителей, преподавателей по выявлению основных характеристик толерантности

Характеристика	Школьники	Учителя	Родители
Определение	Мое отношение с одноклассниками и другими людьми без ссор и вражды	Терпимое отношение к особенностям, достоинствам, недостаткам других людей	Совокупность условий, способствующих спокойному принятию других людей с их особенностями и другими отличительными чертами
Условия	Доброжелательный микроклимат в группе общения, продуктивное сотрудничество, учет индивидуальности	Материальное благополучие, дополнительная мотивация толерантного поведения всех участников общения, внутренняя установка каждого участника	Благоприятная психологическая атмосфера, личный пример взрослых, высокая квалификация преподавательского состава
Закономерности	Согласованность взаимодействия всех членов группы общения, ответственность каждого	Согласованность взаимодействия всех участников образовательного процесса	Взаимосвязь развития, воспитания, обучения. Формирование личной культуры поведения
Принципы	Сотрудничество, уважение, доверие, поощрение	Уважение, поощрение, научность, гармоничность	Уважение, сотрудничество, поощрение
Критерии оценки	Степень удовлетворенности общением, эмоциональный комфорт	Дисциплинированность учащихся, повышение уровня ЗУНов учащихся	Психологический климат в школе, комфортность бытового общения
Уровни	1. Высокий. 2. Средний. 3. Низкий	1. Высокий. 2. Средний. 3. Низкий	1. Высокий. 2. Средний. 3. Низкий.

Несмотря на то, что существует разница в возрасте и социальном статусе, выявлены общие положения, которые все три группы опрошенных оценивают одинаково высоко. Все опрошенные указывают на важность учета индивидуальных особенностей, создание благоприятного психологического климата.

Кроме того, в большинстве ответов особое внимание уделяется взаимному уважению.

С целью выявления отношения педагогов начальной школы к проблеме толерантности в образовательном процессе был проведен опрос и анкетирование по данному вопросу. Серия диагностических опросов преподавателей показала, что только 62,5% признают

существование проблемы толерантности в образовательном процессе. Суть проблемы учителя видят в восприятии учебного материала школьниками, в адаптации к новым условиям, новому коллективу, в установлении новых межличностных отношений типа: «ученик – ученик», «ученик – учитель». При этом все опрошенные преподаватели считают, что методы обучения, используемые конкретным преподавателем, влияют на проявления толерантности в образовательном процессе, при этом 73% из них признают, что чаще всего работают по традиционной технологии, лишь время от времени используя вспомогательные моменты.

Анализируя особенности толерантности педагога в образовательном процессе, Ю.П.

Литература:

1. Агапова Е.М. Проблемы формирования толерантного сознания у молодежи // Наука и практика. – № 1(42). – Москва, 2010. – С. 9–12.
2. Алимбекова Ф.Б. Формирование толерантной культуры будущих менеджеров в условиях высшего профессионального образования / Дисс. на соискание уч. ст. канд.п.н. // Ульяновск, 2009. – 250 с.
3. Мухаметзянова Ф.Ш. Идеи толерантности, межкультурного и межконфессионального диалога в условиях развития национального образования в поликультурном пространстве российского общества / Ф.Ш. Мухаметзянова, И.Ш. Мухаметзянов, Л.Р. Храпаль // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 1. - С. 11-16.
4. Нурлигаянова О.Б. Психологическое содержание педагогической толерантности как профессионально важного качества учителя // Дисс. на соискание уч. ст. канд. пс. н. – Ярославль, ЯГПУ, 2006. – 148 с.
5. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессиональной толерантности учителя // Вестник ТГПУ, 2005. – № 1. – С. 66–70.
6. Спицына О.А. К вопросу о проблеме формирования межличностной толерантности / О.А. Спицына // Актуальные проблемы оптимизации образовательного процесса в современных условиях: материалы педагогических чтений. – Шадринск, 2005. – С. 65–69.

Сведения об авторе:

Спицына Оксана Александровна (г. Шадринск, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, факультет коррекционной педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», e-mail: wadik-010472@yandex.ru

Data about the author:

O. Spitsyna (Shadrinsk, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor of the Department of Psychology of Development and Pedagogical Psychology, the Faculty of Correctional Pedagogy and Psychology, Federal Public Budgetary Educational Institution of Higher Vocational Training of "Shadrinsk State Pedagogical Institute".

Поваренков [б; стр. 68] выделяет следующие виды педагогической толерантности: социальная и психологическая. Присутствие социальной толерантности позволяет педагогу плодотворно взаимодействовать со всеми участниками педагогического процесса, а комплектность психологической толерантности гарантирует высокую неустойчивость педагога к постоянным профессиональным стрессовым ситуациям и благоприятствует стабильному карьерному росту. Обозначенные выше предпосылки и выявленные в ходе исследования противоречия позволили определить проблему исследования, состоящую в необходимости научного осмысления и обоснования технологии и методологии формирования педагогической толерантности.

References:

1. Agapova E.M. Problemy formirovaniya tolerantogo soznaniya u molodezhi // Nauka i praktika. – № 1 (42). – Moskva, 2010. – S. 9–12.
2. Alimbekova F.B. Formirovanie tolerantnoj kul'tury budushhikh menedzherov v usloviyah vysshego professional'nogo obrazovaniya / Diss. na soiskanie uch. st. kand.p.n. // Ul'janovsk, 2009. – 250 s.
3. Muhametdzhanova F.Sh. Idei tolerantnosti, mezhkul'turnogo i mezhhkonnessional'nogo dialoga v usloviyah razvitija nacional'nogo obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve rossijskogo obshhestva / F.Sh. Muhametdzhanova, I.Sh. Muhametdzhanov, L.R. Hrapal' // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. - 2015. - № 1. - S. 11-16.
4. Nurligajanova O.B. Psihologicheskoe sodержanie pedagogicheskoy tolerantnosti kak professional'no vazhnogo kachestva uchitelja // Diss. na soiskanie uch. st. kand. ps. n. – Jaroslavl', JaGPU, 2006. – 148 s.
5. Povarenkov Ju.P. Psihologicheskoe sodержanie professional'noj tolerantnosti uchitelja // Vestnik TGPU, 2005. – № 1. – S. 66–70.
6. Spicyna O.A. K voprosu o probleme formirovaniya mezhhkonnostnoj tolerantnosti / O.A. Spicyna // Aktual'nye problemy optimizacii obrazovatel'nogo processa v sovremennyh usloviyah: materialy pedagogicheskikh chtenij. – Shadrinsk, 2005. – S. 65–69.

УДК: 159.943-057.87

«ЛАЙК» В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ОДОБРЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

О.И. Самосват

Аннотация. В статье представлена эмпирическая аргументация изучения показателей социального одобрения в социальных сетях в подростковой среде. Преобладающими способами выражения подростками социального одобрения в социальных сетях являются лайки, репосты, комментарии и подписки. Лайки являются ключевым способом выражения социального одобрения в социальных сетях. Аккаунты, содержащие в себе большее количество лайков, привлекают к себе больше людей.

Ключевые слова: социальные сети, социальное одобрение, подростковый возраст, коммуникативное поведение подростков, показатели социального одобрения в социальных сетях, «лайк».

«LIKE» AS AN INDICATOR OF SOCIAL APPROVAL AMONG TEENS IN SOCIAL NETWORKS

O. Samosvat

Abstract. The article presents an empirical arguments of the study of indicator of social approval in social networks among teens. The main ways of expression social approval by teens in social networks are «like», repost, comments, subscriptions. «Like» is main indicator of social approval in social networks. Accounts containing a large amount of «like» attracting more people.

Keywords: social network, social approval, teen age, teenagers communicative behavior, indicator of social approval in social networks, «like».

Задаваясь вопросом о причинах высокой активности подростков в социальных сетях, неуклонно увеличивающегося числа элементов социального одобрения в социальных сетях, нами была сформулирована проблема о влиянии социального одобрения на коммуникативное поведение подростков в социальных сетях.

Аргументируя тезис об увеличении числа пользователей социальных сетей в России, представляем статистические данные AdobeSocial в показателях общего числа пользователей. Так, количество пользователей социальных сетей с 2010 по 2015 год выросло почти в два раза (с 37,5 млн. человек до 76 млн.) [8].

Социальная сеть выступает как система пользователей, соединенных виртуальными взаимосвязями [8].

Социальное одобрение в социальных сетях мы определяем как эмоциональную поддержку виртуальным сообществом индивиду в виде социального приятия, за содержание действий, соответствующее социальному ожиданию [2]. Целенаправленный поиск субъектом одобрения в социальных сетях выступает одним их ведущих механизмов возникновения от них зависимости [5].

В подростковом возрасте коммуникативная активность со сверстниками выступает ведущим

типом деятельности; характеризуется следующими отличительными чертами: во-первых, это ориентация на интимно-личностное общение [7]; во-вторых, перенос акцента семейного влияния под влиянием сверстников; в-третьих, формирование собственной субъективной реальности [1].

Ключевым способом выражения социального одобрения в социальных сетях являются лайки. Способы выражения социального одобрения в социальных сетях – это количество «лайков» (знак «нравится»), количество комментариев/отзывов к опубликованной информации, количество репостов (перенос записи со стены одного профиля на стену другого профиля без изменений), количество подписчиков/друзей профиля.

Лайк как показатель социального одобрения в социальных сетях не имеет однозначного смысла. «Лайк» имеет прямое значение – симпатия, но в сети Интернет он может принимать и другие значения. Функции лайка: социальное одобрение; привлечение внимания к личности того, кто оставляет лайк; привлечение внимания к информации, на которую оставляют лайк; выражение личной симпатии.

Мы выделили для себя область коммуникативного поведения подростков в социальных сетях и обозначили в качестве цели

исследования – изучение «лайка» как показателя социального одобрения в социальных сетях в подростковой среде.

Объектом исследования является коммуникативное поведение подростков в социальных сетях. Предметом – «лайк» как показатель социального одобрения в социальных сетях в подростковой среде.

Коммуникативное поведение подростков, направленное на получение социального одобрения в социальных сетях, анализировалось через показатели социального одобрения в социальной сети: число записей аккаунта, количество виртуальных друзей, количество подписчиков аккаунта, число групп по интересам, в которых состоит пользователь, число лайков аккаунта, число личных репостов, число репостов другими пользователями, количество комментариев аккаунта, количество личных фото-, видеоматериалов, число прямых обращений и открытой саморекламы.

Определив для себя спектр изучаемых задач, мы сформировали выборку исследования:

Таблица 1. - Показатели способов выражения социального одобрения подростков в социальных сетях

Показатель	Среднее число	Общее число
число записей аккаунта подростка	44	4860
количество виртуальных друзей	445	49399
количество подписчиков аккаунтов	2716	3015009
число групп по интересам	122	13579
число лайков аккаунта подростка	34605	3841264
число репостов другими пользователями	15	1722
число личных репостов	295	32783
количество комментариев аккаунта	1676	186048
количество личных фото-, видеоматериалов	13	1551
число прямых обращений и открытой саморекламы	5	576

Преобладающие способы выражения подростками социального одобрения в социальных сетях, заключающиеся в лайках, репостах, комментариях и подписках, не зависят от количества записей аккаунта. Для получения социального одобрения в социальной сети достаточно одной записи аккаунта, которая содержит в себе востребованную информацию.

Наибольшее число элементов социального одобрения у аккаунтов, содержащих прямые обращения. Это можно объяснить тем, что возникает ощущение личного общения, и прямой просьбы непосредственно к реципиенту. А личное обращение воспринимается как приглашение к коммуникации, и на это реципиент охотнее отвечает комментариями, лайками, репостами, подписками.

подростки 14–17 лет, русскоговорящие, активно использующие социальные сети (не менее трех), обучающиеся на момент исследования в средней образовательной школе (111 человек). Исследование осуществлялось в социальных сетях Facebook [<https://ru-ru.facebook.com>], Twitter [<https://twitter.com>], ask.fm [<http://ask.fm>], Спрашивай.ру [<http://sprashivai.ru>] в 2013–2015 г.г. Анализ сообщений осуществлялся в формате диалогов. Исследование проводилось по условиям информированного согласия.

Исследование проводилось посредством следующих методов и методик: критический дискурс-анализ [6], метод функциональной прагматики как вид контент анализа [3]; методы количественной и качественной обработки данных (критерий ранговой корреляции г-Спирмена).

Результаты использования различных способов социального одобрения подростками в социальных сетях представлено в таблице 1.

Оценивая взаимосвязи элементов социального одобрения в социальных сетях в среде подростков, получены следующие результаты (г-критерий ранговой корреляции Спирмена, $p < 0,05$):

– выявлена положительная корреляция со значимой связью по показателям социального одобрения в социальных сетях: лайк – репосты другими пользователями ($r=0,592$); лайк – количество виртуальных друзей ($r=0,427$); лайк – количество подписчиков аккаунтов ($0,537$); лайк – количество комментариев аккаунта ($r=0,645$).

– «лайк» как преобладающий способ социального одобрения в социальных сетях в среде подростков, является общим показателем популярности в социальной сети. Больше количество лайков подразумевает большее

количество подписчиков и друзей аккаунта, большее количество репостов и комментариев к размещенной информации аккаунта.

Установлено, что подростки, чьи аккаунты имеют большее количество лайков, имеют большее число элементов социального одобрения. Это неоднозначный процесс, так как с одной стороны, подросток размещает информацию, которая поможет ему получить большее количество лайков, а с другой стороны, чем больше лайков оставлено к сообщению аккаунта, тем охотнее оставляют лайк новые подписчики. Чем больше лайков содержит в себе аккаунт, тем больше новых друзей и подписчиков он получает.

Установлено, что информация, имеющая большее количество лайков, имеет и большее количество репостов и комментариев. На высоколайковую информацию обращают больше внимания, чем на информацию более низкого уровня. «Лайк» является показателем социального одобрения в социальных сетях в подростковой среде. «Лайк» является способом привлечения дополнительного социального одобрения в социальных сетях. Установлено, что

Литература:

1. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). – М.: Языки славянской культуры, 1997. – С. 576.
2. Леонтьев А.А. Психология общения. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – С. 365.
3. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс; пер. с англ. З.С.Замчук. - СПб.: Питер. - 2013. - С. 800.
4. Научная электронная библиотека: <http://elibrary.ru>
5. Никишина В.Б. Состояние зависимости: метапсихологический анализ / В.Б. Никишина, И.В. Запесоцкая. – Курск: КГМУ. - 2012. – С. 252.
6. Стернин И.А. О понятии коммуникативного поведения // *Kommunikativ-funktionale Sprachbe trachtung.* - Halle, 1989. - S. 279-282.
7. Шибутани Т. Социальная психология / М.: Прогресс, 1969. - С. 534.
8. Adobe Social: <http://www.adobe.com/ru>

Сведения об авторе:

Самосват Ольга Ивановна (г. Курск, Россия), аспирант кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии Курский государственный медицинский университет, специалист деканата факультета повышения квалификации, e-mail: olgakeehl@mail.ru

Data about the author:

O. Samosvat (Kursk, Russia), postgraduate student of Department of Health Psychology and Correctional Psychology of Kursk State Medical University, expert of dean's office of the Faculty of Skills Upgrading, e-mail: olgakeehl@mail.ru

подростки, чьи аккаунты имеют большее количество лайков, имеют большее число элементов социального одобрения.

Количество лайков является показателем популярности в социальной сети. Чем больше лайков содержит в себе аккаунт, тем больше новых друзей и подписчиков он получает. Подписываясь к популярному аккаунту, подростки надеются и сами стать популярнее, продемонстрировав, что они «в теме», что информация популярного аккаунта близка и интересна им.

Популярные аккаунты отличаются коммуникативной активностью в рамках востребованной информации в социальных сетях. Стремясь получить социальное одобрение, подростки увеличивают свою активность в социальных сетях и выстраивают Интернет-коммуникацию в рамках социально-одобряемого поведения. Таким образом, возникает опасность формирования зависимости от социальных сетей и опасность принятия культуры социальных сетей как базовой культуры общения.

References:

1. Bulygina T.V., Shmelev A.D. Jazykovaja konceptualizacija mira (na materiale ruskoj grammatiki). – M.: Jazyki slavjanskoj kul'tury, 1997. – S. 576.
2. Leont'ev A.A. Psihologija obshhenija. – 3-e izd. – M.: Smysl, 1999. – S. 365.
3. Majers D. Social'naja psihologija / D. Majers; per. s angl. Z.S. Zamchuk. - SPb.: Piter. - 2013. - S. 800.
4. Nauchnaja jelektronnaja biblioteka: <http://elibrary.ru>
5. Nikishina V.B. Sostojanie zavisimosti: metapsihologicheskij analiz / V.B. Nikishina, I.V. Zapesockaja. – Kursk: KGMU. - 2012. – S. 252.
6. Sternin I.A. O ponjatii kommunikativnogo povedenija // *Kommunikativ-funktionale Sprachbe trachtung.* - Halle, 1989. - S. 279-282.
7. Shibusani T. Social'naja psihologija / M.: Progress, 1969. - S. 534.
8. Adobe Social: <http://www.adobe.com/ru>

УДК 316

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАПУЩЕННОСТЬЮ

В.И. Рерке, И.С. Бубнова

Аннотация. Социальную активность с точки зрения системного подхода можно рассматривать как наивысший уровень активности, которая может быть определена как механизм развития последнего. В статье представлены результаты эмпирического исследования уровня социальной ответственности родителей младших школьников с педагогической запущенностью. В статье показано, что морально-этическая ответственность у родителей педагогически запущенных младших школьников сформирована на низком уровне. Данная статья будет интересна специалистам в различных отраслях психологии и социальной педагогики.

Ключевые слова: педагогическая запущенность, младший школьник, неблагополучная семья, социальная ответственность, морально-этическая ответственность.

INVESTIGATION OF LEVEL OF SOCIAL RESPONSIBILITY OF PARENTS WHOSE CHILDREN ARE STUDING AT THE PRIMARY SCHOOL AND FALL INTO THE CATEGORY OF PEDAGOGICAL UNDERMAINTENANCE

V. Rerke, I. Bubnova

Abstract. Social activity from the point of view of the systematical approach can be regarded as the highest level of activity, and it can be defined as a mechanism of its development. The article is concerned results on the empirical level's research of the parent's responsibility in a social sphere whose children are studying at the primary school and have a pedagogical under maintenance. At the article is demonstrated that moral-ethical responsibility by parents, whose have the pedagogical neglected children are thought in the primary school, is organized on the bad level. This article can be interesting for specialists in various branches of psychology.

Keywords: pedagogical under maintenance, primary schoolchild, troubled family, social responsibility, moral-ethical responsibility.

В последнее время отмечается значительный рост числа педагогически запущенных детей. Как правило, запущенные дети развиваются в особом социальном окружении, часто неполноценном по структуре, уровню общего развития. Недостаточный уровень образованности и социальной грамотности родителей, особенно матери, низкий уровень культуры семейных взаимоотношений, неадекватное отношение к ребенку становятся тормозом нормального развития культурно-познавательных потребностей ребенка, его речевой и информационной культуры.

Семейная ситуация является ключевым фактором в формировании социально-педагогической запущенности. На наш взгляд, существует объективная проблема эффективности педагогической работы с семьей: действия учителей, психологов, социальных педагогов достигают незначительных результатов именно по причине крайне низкого уровня социальной

ответственности родителей и поэтому ее необходимо формировать [2].

Научная категория понятия «социальная ответственность» имеет свою структуру. Так, В.П. Прядеин рассматривая содержание социальной ответственности, исходит из её трёхкомпонентной структуры, включающей поведенчески-результативный, когнитивный и эмоциональный компоненты [5]. Данная структура объясняет процесс ответственности от её истоков до её проявления в поведении человека [1, 2, 3, 4]. Кратко охарактеризуем каждый компонент данной структуры.

Содержание когнитивного компонента представляет собой осознание человеком сущности ответственности как личностной характеристики, понимание её стержневой основы [2].

Эмоциональный компонент ответственности характеризуется переживанием человека за качество своей работы, эмоциональным отношением к принятию на себя новых обязанностей [3, 4]. К

поведенчески-результативному компоненту исследователи относят такие параметры ответственности как: самостоятельность человека, целеустремленность, настойчивость, организованность деятельности [1, 5].

Рассмотренные выше детерминанты понятия «социальная ответственность» позволили нам определить логику эмпирического исследования. Наше исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ № 6» г. Ангарска. В ходе исследования были продиагностированы помощью методики Р.В. Овчаровой 228 учащихся начальных классов на предмет выявления педагогической запущенности.

Как показывают результаты, педагогическая запущенность была выявлена у 30 учащихся начальных классов, что составило 13% от общего количества исследованных младших школьников. Среди педагогически запущенных учащихся начальных классов наибольшее число составляют младшие школьники с выраженной и высокой степенью (по 37%), с легкой степенью обнаружено 26% учащихся.

Нами было отмечено, что все младшие школьники с высокой степенью педагогической запущенности из неблагополучных семей. Воспитательный микросоциум характеризуется неблагоприятными чертами: родители уделяют крайне мало внимания ребенку, не интересуются его успеваемостью и др.

У учащихся с выраженной степенью педагогической запущенности также наблюдаются трудности по целому ряду параметров: в учебной деятельности и общении со сверстниками, дети чаще проявляют конфликтность, агрессивность.

Таким образом, в ходе исследования наличие педагогической запущенности было выявлено у 30 учащихся начальных классов. У большинства из данных младших школьников педагогическая запущенность отличается высокой и выраженной степенью, что характеризуется наличием у них комплекса трудностей: в учебной деятельности, в общении, в семейном окружении.

Далее нам было важно продиагностировать родителей педагогически запущенных учащихся начальных классов. Было выявлено, что 23 учащихся имеют полные семьи и 7 учащихся – из неполных семей, что составило всего 53 родителя.

Для изучения сформированности социальной ответственности у данных

родителей первоначально мы исследовали уровень проявления у них морально-этической ответственности. В ходе проведенного исследования нами было отмечено преобладание среди данных родителей низкого уровня морально-этической ответственности (62%) и среднего уровня (38%). Эти результаты указывают на то, что большинству родителей характерен низкий уровень социальной ответственности в целом, недостаток самопонимания, высокий уровень социальной желательности ответов.

Средний уровень характеризуется тем, что родители педагогически запущенных младших школьников имеют определенные нравственные ориентиры, однако при этом они не глубоко осознают суть ответственности личности, редко анализируют свое поведение.

Обобщая результаты, мы можем сделать вывод о том, что морально-этическая и социальная ответственность у родителей педагогически запущенных младших школьников сформирована на низком уровне.

В завершении исследования мы также изучили локус контроля у родителей, который является важным показателем сформированности ответственности личности в целом, и социальной ответственности также. Для этого нами использовался адаптированный вариант методики Дж. Роттера. Результаты исследования позволили определить, что интернальный локус контроля был обнаружен только у 13% родителей. Данные родители чувствуют свою собственную ответственность за то, как складывается их жизнь в целом.

Экстернальный локус контроля был выявлен у большинства родителей педагогически запущенных младших школьников (87%). Это означает, что они чаще всего не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие. Таким образом, мы также можем подтвердить, что у родителей педагогически запущенных учащихся начальных классов преобладает низкий уровень социальной ответственности, что может быть обусловлено преобладанием экстернального локуса контроля.

В целом проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1) Наличие педагогической запущенности было выявлено у 30 учащихся начальных классов. У большинства из данных младших школьников педагогическая запущенность

отличается высокой и выраженной степенью, что характеризуется наличием у них комплекса трудностей: в учебной деятельности, в общении, в семейном окружении.

2) Морально-этическая ответственность у родителей педагогически запущенных младших школьников сформирована на низком уровне. Он характеризуется тем, что у родителей слабо сформирована рефлексия в морально-этических ситуациях, они не ориентируются на моральные нормы и принципы в своем поведении, они не чувствуют как правильно с моральной точки зрения необходимо поступить, они не осознают смысла ответственности, не имеют

системы моральных ценностей и не руководствуются ими.

3) Понимание сути социальной ответственности родителей и социально ответственное поведение сформированы на низком уровне у родителей педагогически запущенных младших школьников. Родители не могут четко разделить ответственное и безответственное поведение, не способствуют развитию ребенка, имеют низкий уровень педагогической культуры, пассивны в отношении жизни ребенка.

Полученные авторами результаты указывают на необходимость организации работы по формированию социальной ответственности у родителей педагогически запущенных младших школьников.

Литература:

1. Александрова М.В. Возможности карьерного роста / М.В. Александрова, Р.М. Шерайзина // Народное образование. – 2006. – № 8. – С. 90–98.
2. Бубнова И.С., Рерке В.И. Специфика современных условий семейного воспитания подростков и ее влияние на формирование их Я-концепции // Вестник Иркутского государственного технического университета. Иркутск. - 2013. - № 1(72). - С. 211-214.
3. Гущина И. Трудовая мотивация как фактор повышения эффективности труда // Общество и экономика. - 2000. – № 1. – С. 169-176.
4. Кричевский Р.Л. Психология профессиональной карьеры / Р.Л. Кричевский; под общ ред. А.А. Деркача. — Изд-во: РАГС, 2006.
5. Прядеин В.П. Ответственность как системное качество личности: Учеб. Пособие. Екатеринбург. - 2001. - 143 с.

References:

1. Aleksandrova M.V. Vozmozhnosti kar'ernogo rosta / M.V. Aleksandrova, R.M. Sherajzina // Narodnoe obrazovanie. – 2006. – № 8. – S. 90–98.
2. Bubnova I.S., Rerke V.I. Specifika sovremennykh uslovij semejnogo vospitanija podrostkov i ee vlijanie na formirovanie ih Ja-koncepcii//Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. Irkutsk. - 2013. - № 1(72). - S. 211-214.
3. Gushhina I. Trudovaja motivacija kak faktor povyshenija jeffektivnosti truda // Obshhestvo i jekonomika. - 2000. – № 1. – S. 169-176.
4. Krichevskij R.L. Psihologija professional'noj kar'ery/ R.L.Krichevskij; pod obshh red. A.A. Derkacha. — Izd-vo: RAGS, 2006.
5. Prjadein V.P. Otvetstvennost' kak sistemnoe kachestvo lichnosti: Ucheb. Posobie. Ekaterinburg. - 2001. - 143 s.

Сведения об авторах:

Рерке Виктория Игоревна (г. Иркутск, Россия), кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», e-mail: rerkew@mail.ru

Бубнова Ирина Сергеевна (г. Иркутск, Россия), кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», e-mail: irinaz-bubnova@yandex.ru

Data about the authors:

V. Rerke (Irkutsk, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor of Irkutsk State University, e-mail: rerkew@mail.ru

I. Bubnova (Irkutsk, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor of Irkutsk State University, e-mail: irinaz-bubnova@yandex.ru

УДК 159.99

ИМИДЖЕВАЯ ПОЛИТИКА ОРГАНИЗАЦИИ: СИСТЕМНО-СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ

Е.А. Ободкова

Аннотация. В статье впервые представлен авторский системно-структурный анализ имиджевой политики организации с точки зрения социальной психологии. Предложено социально-психологическое определение имиджевой политики организации как социально-психологических условий и порядков условий имиджевой деятельности организации, формирующих социально-психологическое пространство, в рамках которого осуществляется управление отношениями между организацией и целевыми аудиториями посредством имиджа. Рассмотрены социально-психологическая система имиджевой политики организации, структура и связи элементов. Делается заключение, что предложенная социально-психологическая система имиджевой политики организации призвана решить вопрос управления отношением общества (целевой аудитории) к организации, через управление имиджем организации.

Ключевые слова: имиджевая политика организации, социально-психологическая система имиджевой политики, структура имиджевой политики организации.

IMAGE POLICY OF THE ORGANIZATION: SYSTEM AND STRUCTURAL ANALYSIS

E. Obodkova

Abstract. The article presents the author's system-structural analysis of the image policy organization like psychology phenomenon. Proposed socio-psychological definition of image policy organization, as a socio-psychological conditions and orders of image of the organization, forming a socio-psychological space in which manages the relationship between the organization and the target audience via the image. Describe the social-psychological system image policy organization, structure and communication elements. It is concluded that the proposed socio-psychological system image policy organization is to solve the issue relationship management company (the target audience) to the organization, through the management of the organization's image.

Keywords: image policy organizations, socio-psychological system image policy, the structure of image policy organization.

Актуальность темы, представленной в данной статье, обусловлена как внутренними и внешними изменениями, происходящими с организацией, так и тенденциями развития общества.

Современные тенденции развития общества обуславливаются такими феноменами, как глобализация, информатизация, виртуализация, повышение ценности времени и т.д. Становится очевидным, что организации становится необходимым пересмотр своих базовых положений (целей, задач, способов достижения целей, пересмотра основ базовых видов деятельности в организации и прочее) для возможности удержания конкурентоспособности в современных рыночных отношениях.

Тенденции виртуализация, информатизация, глобализация и др. создают условия, в которых информационное перенасыщение, информационная открытость и др. очевидны, организации становится все сложнее решить вопросы, связанные с управлением своим

имиджем, с управлением деятельностью в компании, которая занимается управлением отношениями с целевыми аудиториями (имиджевая деятельность).

Констатируем, что в глобальном информационном потоке организации становится все сложнее формировать и удерживать нужные отношения с целевыми аудиториями, недостаточно создание конкретного имиджа или целой имиджевой деятельности в организации, необходима разработка базовых направлений для имиджевой деятельности организации, позволяющих выстраивать социально-психологическое пространство имиджевой политики организации, в котором происходит управление «нужными» отношениями между организацией и целевыми аудиториями посредством имиджа организации.

В настоящее время создание социально-психологической концепции имиджевой политики организации является крайне актуальной, отсутствуют научные работы, комплексно описывающие условия,

детерминанты, механизмы, закономерности управления имиджем социального объекта (организации), построения имиджевой политики в организации. Полагаем, что проведение системно-структурного анализа объекта исследования – имиджевой политики организации, позволит более тонко изучить предмет исследования – социально-психологические закономерности возникновения, функционирования и управления имиджем организации в современных условиях рынка.

Основоположниками системного подхода в науке являются Л. Берталанфи, И.В. Блауберг, Н.И. Садовский, А.Д. Холл, Р.И. Фейджин, Э.Г. Юдин [2, с. 4], понимающие под системой направление методологии научного познания, в основе которого лежит рассмотрение объекта как системы, как целостного комплекса взаимосвязанных элементов совокупности взаимодействующих объектов, как совокупности сущностей и отношений.

Системно-структурный анализ включает в себя два объединённых термина – система и структура. Рабочим определением системы для нашего анализа имиджевой политики организации выберем следующее: система — это совокупность связанных между собой элементов, совместно выполняющих общую функцию, т.е. для выполнения этой общей функции и предназначено существование системы. Система – это необходимое условие целенаправленной реализации функции. Система имеет сложное строение и состоит из элементов. Для достижения общей цели каждый элемент выполняет свою роль, свою функцию, но для этого он должен быть взаимосвязан с остальными элементами, определёнными отношениями. Набор элементов и связи между ними образуют структуру системы. Каждый из элементов, в свою очередь, может сам иметь свои элементы, которые также взаимосвязаны как с внешними, так и с внутренними элементами. Итак, все элементы системы определённым образом взаимосвязаны. Эти связи имеют свою направленность и логику, взаимно соподчинены.

Особенностью системно-структурного анализа является исследование не только конкретных объектов, но и отношений между ними. При этом эти отношения могут изучаться вне зависимости от самих объектов, вступающих в отношение [3, с. 1].

Таким образом, системно-структурный анализ - это анализ, связанный с анализом общей социально-психологической структуры

имиджевой политики организации, выделением ее элементов и их функций, выявлением связей.

Под социально-психологической структурой имиджевой политики организации понимаем – набор социально-психологических элементов имиджевой политики и их связей.

Социально-психологическая система имиджевой политики организации, с нашей точки зрения, это необходимое условие целенаправленной реализации функции (управление отношениями организация – общество посредством имиджа организации). То есть под социально-психологической системой имиджевой политики организации понимаем ограниченную совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов (социально-психологических условий, наложенных на имиджевую деятельность), реализующих общую цель (управление отношениями между обществом и организацией посредством управления имиджем организации).

Для реализации системно-структурного анализа важность приобретают такие понятия как: цель социально-психологической системы имиджевой политики организации, элемент социально-психологической системы имиджевой политики организации, межэлементные связи социально-психологической системы имиджевой политики организации, структура социально-психологической системы имиджевой политики организации.

Последовательно рассмотрим основные понятия системно-структурного анализа имиджевой политики организации.

Цель социально-психологической системы имиджевой политики организации. Цель – системообразующий фактор, ради реализации которого выделяются и функционируют элементы. Цель предполагает определенную направленность развития системы: от хаоса к высшей форме ее организации. В нашем случае цель социально-психологической системы имиджевой политики организации – управление отношениями между организацией и целевыми аудиториями посредством имиджа организации.

Элемент социально-психологической системы имиджевой политики организации. Элементы - строительные блоки системы, они выполняют частные функции в отношении общей целевой функции системы. Основанием для выделения элементов социально-психологической структуры имиджевой политики организации служит рабочее определение имиджевой политики организации.

Под имиджевой политикой организации мы будем понимать социально-психологические условия и порядки условий имиджевой деятельности организации, формирующие социально-психологическое пространство, в рамках которого осуществляется управление отношениями между организацией и целевыми аудиториями посредством имиджа. Пространственно получается, что имиджевая политика организации – это социально-

психологическое пространство, образованное социально психологическими условиями на имиджевую деятельность и задающее (управление) расположение имиджа организации [1, с.67].

Социально-психологическая структура имиджевой политики организации (рисунок 1).

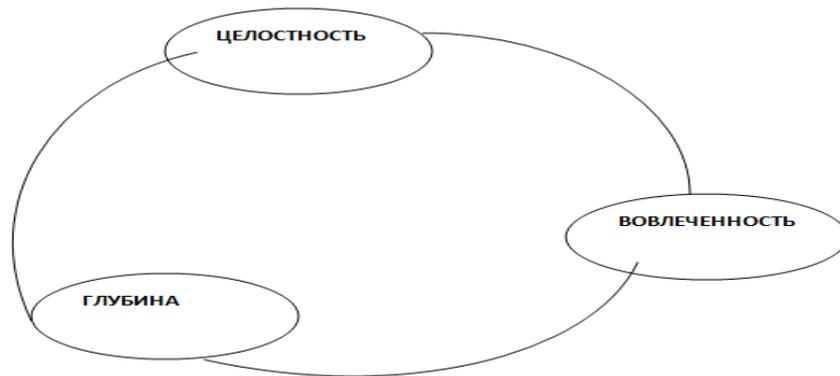


Рисунок 1. - Социально-психологическая структура имиджевой политики организации

Таким образом, исходя из определения, мы полагаем, что существуют социально-психологические векторы, накладывающие условия и порядки на имиджевую деятельность организации. В качестве социально-психологических условий, полагаем, выступают такие элементы системы как:

- Целостность имиджевой политики организации.
- Вовлеченность в отношения с организацией целевой аудитории.
- Глубина передачи смыслов.

Содержание данных элементов, описание функций, связей, описание оснований для их выделения будет раскрыто ниже.

Межэлементные связи социально-психологической системы имиджевой политики организации. Все три элемента имиджевой политики связаны отношениями «взаимного дополнения». Это означает, что любой шаг, любое изменение в имидже организации (как продукте целевой функции системы) в процессе реализации имиджевой деятельности можно рассматривать как изменение одновременно во всех трех множествах [4, с.3]. Если попытаться упорядочить все элементы множеств (например, от простого к сложному, от мало проявленного к сильно проявленному и т.д.), то можно прийти к облику социально-

психологического пространства имиджевой политики организации (рисунок 2). Социально-психологическое пространство управления имиджем организации задает возможность существования разных траекторий управления имиджем организации.

В этом пространстве:

- Целостность имиджевой политики – это социально-психологическое условие имиджевой деятельности, направленное на управление уровнем самовосприятия (рефлексии) топ-менеджментом организации имиджевой деятельности.
- Вовлеченность в отношения – это социально-психологическое условие имиджевой деятельности, направленное на управление уровнем вовлеченности в отношения организации целевых аудиторий.
- Глубина передачи смыслов – это социально-психологическое условие имиджевой деятельности, направленное на управление передачей смыслов целевым аудиториям.

Предложенное социально-психологическое пространство имиджевой политики организации (пространство управления имиджем организации) задает возможность реализации разных траекторий управления имиджем (рисунок3).

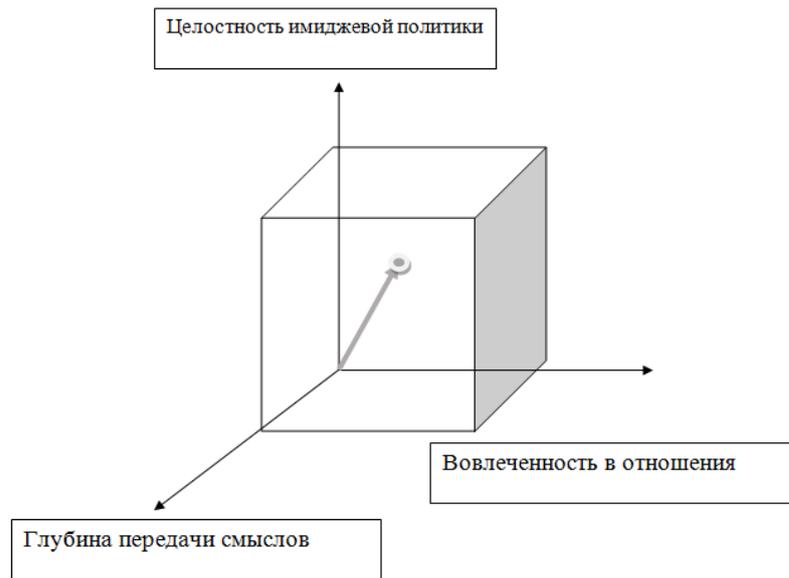


Рисунок 2. - Социально-психологическое пространство имиджевой политики организации

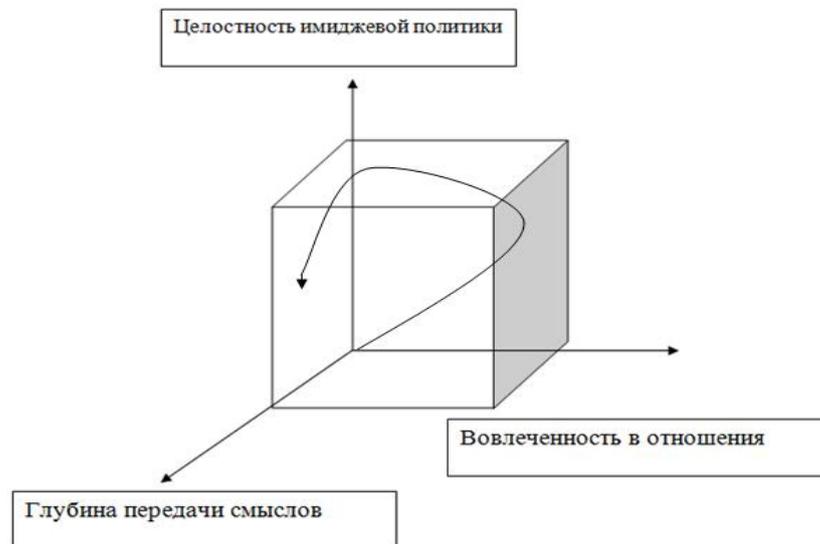


Рисунок 3. - Проектные линии управления имиджем организации

Представленная социально-психологическая система имиджевой политики организации решает ряд задач (теоретических, методологических и практических):

- Определяет социально-психологический предмет нашего исследования – социально-психологические закономерности управления имиджем организации (как продукт целевой функции системы).

- Определяет структуру имиджевой политики организации.

- Рассматривает элементы структуры с точки зрения порядков (например, от простого к сложному), что обеспечивает изучение социально-психологического пространства имиджевой политики организации.

- Определяет связи между элементами системы.

- Определяет социально-психологические функции элементов системы.

Таким образом, представленная социально-психологическая система имиджевой политики организации является необходимым условием целенаправленной реализации функции (управление отношениями организация – общество посредством имиджа организации) и служит решению научной проблемы – управления отношениями между организацией и целевой аудиторией посредством изучения, создания проектных траекторий и «итоговой точки» в пространстве политики имиджа организации.

Литература:

1. Ободкова Е.А. Имиджевая политика организации как управление отношениями // Журнал «Ученые записки российского государственного социального университета». - № 4(126). – Т. 1. - 2014. - С. 67-86.
2. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ. - М.: «Наука».- 1974. - 280 с.
3. Системно-структурный анализ. Абстракции. Источник:<http://meduniver.com/Medical/Psichology/708.html> MedUniver
4. Теслинов А.Г. Концептуальное мышление в разрешении сложных и запутанных проблем. - СПб.: Питер.- 2009. - 288 с.

References:

1. Obodkova E.A. Imidzhevaja politika organizacii kak upravlenie otnoshenijami // Zhurnal «Uchenye zapiski rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta». - № 4(126). – Т. 1. - 2014. - S. 67-86.
2. Sadovskij V.N. Osnovaniya obshhej teorii sistem. Logiko-metodologicheskij analiz. - M.: «Nauka».- 1974. - 280 s.
3. Sistemno-strukturnyj analiz. Abstrakcii. Istochnik: <http://meduniver.com/Medical/Psichology/708.html> MedUniver
4. Teslinov A.G. Konceptual'noe myshlenie v razreshenii slozhnyh i zaputannyh problem. - SPb.: Piter. - 2009. - 288 s.

Сведения об авторе:

Ободкова Евгения Александровна (г. Ярославль, Россия), кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социологии и психологии ФГБОУ ДПО «Государственная академия промышленного менеджмента им. Н.П. Пастухова», e-mail: obodok@mail.ru

Data about the author:

E. Obodkova (Yaroslavl, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor, head of Department of Sociology and Psychology of State Academy of Industrial Management named after N. Pastukhov, e-mail: obodok@mail.ru



ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ

УДК 94(47).083

ФИНАНСОВОЕ ПОЛОЖЕНИЕ СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ Г. ТЮМЕНИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

В.М. Кружинов

Аннотация. В статье анализируются бюджеты средних учебных заведений г. Тюмени в начале XX столетия. Определяются источники поступления финансовых средств и главные статьи их использования. Установлено, что финансовые ресурсы учебных заведений в основном позволяли осуществлять их функции, но были крайне ограниченными для решения фундаментальных задач образования – его бесплатности, а, следовательно, и общедоступности.

Ключевые слова: Тюмень, учебные заведения, бюджет, государственное финансирование, платные услуги, благотворительность.

FINANCIAL SITUATION OF SECONDARY SCHOOLS IN TYUMEN AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

V. Kruzhinov

Abstract. The article analyzes the budgets of secondary schools in Tyumen at the beginning of the XX century. The sources of finances and their principal uses are defined. It was found that the financial resources of educational institutions generally allowed to carry out their functions, but they were very limited for the solution of fundamental problems of education - its free using, and, consequently, accessibility.

Keywords: Tyumen, education, budget, public funding, commercial services, charity.

В начале XX в. в Тюмени, уездном городе Тобольской губернии, имелось три средних учебных заведения: Александровское реальное училище (открылось в 1879 г.), женская гимназия (1904 г.) и частное коммерческое училище братьев Колокольниковых (1910 г.), в которых к 1913 г. обучались около 1,5 тыс. детей. В отличие от начальной школы, испытывавшей хронический недостаток денежных средств, финансовое обеспечение средних учебных заведений считалось относительно благополучным и складывалось из государственных ассигнований, взносов учредителей и Городской думы, платы за обучение, отчислений от банковских вкладов и ценных бумаг, благотворительной помощи и иных источников.

Наиболее независимым в финансовом отношении считалось реальное училище (около 230 учащихся). Оно размещалось в одном из лучших зданий города, возведенном на средства тюменского купца-мецената П.И. Подаруева, владело двумя домами для проживания обслуживающего персонала, имело уникальный музей, в котором экспонировалось почти 9 тыс. предметов, две библиотеки – «фундаментальную» для преподавателей (8,8 тыс. томов) и

ученическую (17,5 тыс.), специально оборудованные учебные кабинеты и лаборатории [3; л. 1–3, 15]. Неслучайно многие современники считали училище одним из лучших в Сибири [7; с. 143].

В начале 1910-х гг. годовой бюджет Александровского училища доходил до 40 тыс. руб., из которых около половины перечислялось со счетов Министерства народного просвещения. Часть средств выделялась Городской думой. Кроме того, платный характер обучения (45 руб. в год с каждого ученика) позволял училищу зарабатывать не менее 10 тыс. руб. ежегодно [5; л. 6, 28, 29].

В коммерческом училище (1910 г. – 120 учащихся, 1916 г. – 290) как негосударственном учебном заведении главным источником формирования бюджета (около 45 тыс. руб.) являлись средства учредителей, а также плата за обучение (50 руб. в год с ученика) и доходы от сдачи в аренду принадлежащих училищу квартир [6; л. 80].

Скромнее было финансовое положение женской гимназии, в которой к 1917 г. обучались более 900 детей (т.е. почти в два раза больше, чем в реальном и коммерческом

училищах), но годовой бюджет лишь иногда превышал 40 тыс. руб., зримо отражая сохранявшуюся остроту женского вопроса в России.

Дефицит денежных средств, с которым постоянно сталкивалась гимназия, обуславливался недостаточным государственным финансированием (2,5 тыс. руб. ежегодно), из-за чего главным источником доходов являлись сборы за обучение: от 10 руб. в подготовительном классе до 60 руб. – в выпускном. Как и реальное училище, гимназия периодически получала помощь от Городской думы (в 1910 г. – 2,5 тыс. руб., в 1917 г. – 8,2 тыс. руб.) и отчисления от принадлежащих ей банковских вкладов и ценных бумаг [1; л. 80, 2; л. 1–115]. Весомым источником формирования бюджета гимназии являлись пожертвования меценатов, доходившие порой до 3 тыс. (1907 г.) и даже 5 тыс. руб. (1912 г.). Проведенные нами расчеты показывают, что таким образом только до начала Первой мировой войны гимназия получила почти 15 тыс.руб. которые, однако, лишь частично смягчали ее финансовые трудности. В письме, направленном в 1913 г. гласным Городской думы, преподаватели гимназии отмечали: «Пожертвования от наших достопочтенных жертвователей для благородного дела образования чрезвычайно важны, но они лишь латают наши дыры и не более» [8].

Главной статьей расходов во всех средних учебных заведениях города являлась оплата труда педагогов и обслуживающего персонала. Так, для учителей реального училища был установлен оклад из расчета 75 руб. в год за один урок в неделю. Таким образом, если педагог проводил в неделю 12 уроков (а это была обычная учебная нагрузка), его заработная плата составляла 900 руб. в год или 75 руб. в месяц (для сравнения: в 1908–1914 гг. зарплата неквалифицированного рабочего в Тюмени составляла 15–25 руб., а квалифицированного – 40–50 руб. и лишь у некоторых достигала 75 руб. в месяц). Кроме того, учителя получали надбавки к основному окладу за пятилетнюю выслугу в системе народного просвещения и «сибирскую службу», а также вели «дополнительные» уроки (учебные занятия по «неосновному» предмету), оплачивавшиеся из расчета 60 руб. в год за один урок в неделю. Отдельно начислялись доплаты за проведение опытов по физике и естественной истории (ботаника, зоология), классное наставничество и т.д. В

результате при 12 основных и 10 «дополнительных» уроках в неделю (такая учебная нагрузка была приблизительно у 20–25% преподавателей) и различных надбавках учитель реального училища мог заработать до 1800 руб. в год или до 150 руб. в месяц. Наиболее квалифицированным педагогам устанавливалось повышенное жалование – до 3 тыс.руб. в год. Несколько выше были оклады учителей коммерческого училища. Однако в женской гимназии они составляли 700–1200 руб. в год [1; л. 81, 4; л. 6–10, 5; л. 14, 6; л. 4].

Зарплата обслуживающего персонала была в 2–8 раз ниже учительской. Так, в коммерческом училище кочегар получал 45 руб., сторож – 40 руб., дворник – 35 руб., вахтер – 25 руб. в месяц (1916 г.) [1; л. 81]. В целом на оплату труда педагогов (в реальном и коммерческом училищах их было по 10–13, в гимназии – 20–25) и обслуживающего персонала каждое среднее учебное заведение расходовало 22–28 тыс. руб. в год, т.е. 50–60% своего бюджета. Это позволяло преподавателям средней школе Тюмени сформировать особый субкультурный слой, который по уровню материальной обеспеченности, питанию, жилищным условиям сливался с основными массами мелкой и средней городской буржуазии и если проявлял оппозиционность по отношению к правящему режиму, то почти исключительно в рамках либеральных представлений.

Второй по значению статьей расходов учебных заведений считались хозяйственные траты. Так, в коммерческом училище (1911 г.) главными из них являлись покупка мебели (около 3,5 тыс.руб.), отопление здания (3 тыс.руб.), приобретение учебных пособий (3 тыс.руб.) и книг для библиотеки (800 руб.), завтраки для учащихся (2 тыс.руб.), косметический ремонт (1 тыс.руб.), канцелярские расходы (500 руб.), освещение (300 руб.), содержание лошади (120 руб.), плата за телефон (75 руб.) [1, л. 7, 8] и т.д. В реальном училище и гимназии около трети бюджета направлялось на содержание учебных зданий и аудиторий.

Анализ этих сведений позволяет заключить, что расходы учебных заведений города в основном позволяли поддерживать приемлемые для осуществления учебного процесса условия, однако были крайне ограниченными для решения фундаментальных задач образования – его бесплатности, а, следовательно, и общедоступности.

Литература:

1. Государственный архив Тюменской области (ГАТО). Ф. 55. Оп. 1. Д. 302.
2. ГАТО. Ф. 55. Оп. 1. Д. 303.
3. ГАТО. Ф. 57. Оп. 1. Д. 2.
4. ГАТО. Ф. 57. Оп. 1. Д. 38.
5. ГАТО. Ф. 57. Оп. 1. Д. 181.
6. ГАТО. Ф. 92. Оп. 1. Д. 54.
7. Очерки истории Тюменской области. Тюмень: ИПП «Тюмень», 1994. - 271 с.
8. Хроника // Сибирская торговая газета (Тюмень), 1913, 4 декабря.

References:

1. Gosudarstvennyj arhiv Tjumenskoj oblasti (GATO). F. 55. Op. 1. D. 302.
2. GATO. F. 55. Op. 1. D. 303.
3. GATO. F. 57. Op. 1. D. 2.
4. GATO. F. 57. Op. 1. D. 38.
5. GATO. F. 57. Op. 1. D. 181.
6. GATO. F. 92. Op. 1. D. 54.
7. Oчерki istorii Tjumenskoj oblasti. Tjumen': IPP «Tjumen'», 1994. - 271 s.
8. Hronika // Sibirskaja trgovaja gazeta (Tjumen'), 1913, 4 dekabrja.

Сведения об авторе:

Кружинов Валерий Михайлович (г. Тюмень, Россия), доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры отечественной истории, Тюменский государственный университет, e-mail: vm.kruzhinov@mail.ru

Data about the author:

V. Kruzhinov (Tyumen, Russia), doctor of history, full professor, Department of Russian History, Tyumen State University, e-mail: vm.kruzhinov@mail.ru



УДК 781.1

АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ СИНТЕЗ: ОПЫТ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОГО РАССМОТРЕНИЯ ПРОБЛЕМ

И.Б. Горбунова, М.С. Заливадный, И.О. Товпич *

Аннотация. В статье рассмотрены исторические предпосылки и современное состояние аудиовизуального синтеза в применении к музыкальному искусству. Авторами анализируются музыкально-теоретические термины (включая соответствующий этим терминам математический аппарат), которые активно используются в данной сфере. Выявляются различные направления перспективного развития аудиовизуального синтеза в музыкальной теории и практике и в синтетических искусствах с участием музыки.

Ключевые слова: аудиовизуальный синтез, музыкальная теория и практика, музыкально-компьютерные технологии.

AUDIOVISUAL SYNTHESIS: AN ATTEMPT OF STUDYING PROBLEMS IN TERMS OF MUSIC THEORY

I. Gorbunova, M. Zalivadny, I. Tovpich

Abstract. The article describes the historical background and current status of the audiovisual synthesis in its application to music. The authors are studying problems in terms of music theory and elicit the different areas of prospective development of the audiovisual synthesis in music theory and practice and synthetic arts with participation of music.

Keywords: audiovisual synthesis, music theory and practice, music computer technologies.

Достижения музыкознания и смежных научных дисциплин в XX в. в области изучения музыкальных синестезий заложили фундамент для проведения дальнейшей исследовательской работы в данной сфере (включая моделирование синестетических закономерностей музыки с применением информационных технологий в музыке [3; 4; 5; 6; 7]) и приближения перспективы освоения невзвучивших областей музыкального мышления на практике в степени, сопоставимой со степенью освоения музыкально-звуковой системы. Перспектива освоения музыкальных синестезий включает в себе также возможность выхода в сферу других искусств, создавая тем самым новые предпосылки для преодоления их относительной обособленности и движения к их более тесному взаимодействию и синтезу [12; 14; 15].

С другой стороны, широкие возможности в сфере синтеза, анализа и воспроизведения звучаний, предоставляемые компьютерными техническими средствами, делают обозримой всю звуковую область и приближают тем самым тот момент в историческом развитии музыки, когда ее симфонический потенциал оказывается до известной степени исчерпанным. При этом сохраняется возможность выстраивать те или иные линии симфонического развития, но поскольку в

имеющемся запасе слушательских представлений о музыке присутствует «всё возможное в звуковом плане» [34, с. 229]), то источником новизны такое развитие уже не является. В этой связи представляет интерес идея систематического включения в музыку зрительного ряда (известная по работе [37]), что создает новые перспективы для широкомасштабной и многоплановой работы с самим материалом (не только звуковым, но и зрительным), равно как и более тесное взаимодействие с различными формами комплексного аналитического исследования музыки. Отметим, в частности, что на почве аудиовизуального синтеза могут быть разрешены некоторые противоречия, возникающие в ходе музыкальной композиции методом рисования и связанные с воспроизведением субъективных закономерностей восприятия (например, возвратных траекторий при движении глаза по контуру рисунка), поскольку зрительный ряд позволяет постоянно удерживать при этом исходный прообраз (пример: «поющий шамайль» Б. Галеева – В. Скороходова.).

В рамках настоящей статьи остановимся лишь на некоторых существенных аспектах проблематики аудиовизуального синтеза (подробнее данная тема рассмотрена нами в [11; 12; 14; 18; 20]). При рассмотрении этой проблематики представляется целесообразным

придерживаться музыкально-теоретических терминов (включая соответствующий этим терминам математический аппарат), которые активно используются в данной сфере, в том числе представителями смежных искусств, а также категорий-ориентиров, способствующих обобщению структурно-логических закономерностей формирования и восприятия сообщений (теория множеств, теория вероятностей, теория информации).

Теория множеств. Закономерности аудиовизуального художественного синтеза (и аналогичных форм создания сложных структурных сообщений) выдвигают на первый план операцию отображения множеств ($A \rightarrow B$) и связанные с ней действия декартова произведения множеств ($A \times B$) и композиции функций (AB, BA). Значение этих операций (наиболее явно – первой из них) по существу отмечается в одном из первых манифестов символизма (преимущественно связанном с аналогичными идеями, выдвигавшимися ранее писателями и художниками-романтиками), посвященном синестетической проблематике. Заметим, что манифест этот опубликован в 1857 г., т.е. за два десятилетия до появления первых работ Г. Кантора по математической теории множеств.

Так, например, обращает на себя внимание присутствующее в поэзии Ш. Бодлера указание на необязательность структурного подобия (взаимно-однозначного отображения, изоморфизма и т.п.) составляющих синестезии, соответственно – художественного синтеза (структура тембра гобоя, например, явно не тождественна структуре травяного покрова на лужайке, между тем пасторальное значение гобойного тембра представляет собой достаточно устойчивое музыкально-историческое соответствие). Вместе с тем выраженный в стихотворении взгляд на проблематику синестезии и синтеза искусств не исключает возможности такого подобия на том или ином уровне соответствий, что отвечает реально происходящим процессам сосуществования и взаимодействия различных искусств: «Взаимодействие искусств – закон художественного развития.<...> Одним из выражений этого закона, одним из проявлений единства и общности всех искусств является то обстоятельство, что каждое из них, будучи специфичным, несет в себе вместе с тем свойства, родственные не только общим, но и специфическим же свойствам каждого другого искусства. А потому и обозначаются эти

свойства соответствующими терминами, заимствованными из областей смежных искусств.<...> Мы постоянно говорим, например, об архитектоничности композиции картины, о пластичности ее формы, о музыкальности колорита, о сюжетности, о поэтичности содержания и т.д. Термины эти заимствованы из смежных искусств. Но они выражают не некие посторонние живописи начала, а ее собственные внутренние, органические свойства. Более того, они оказываются компонентами самого понятия живописности, словно связывающего их в единый узел. Попробуйте лишить картину архитектоничности, пластичности, музыкальности, поэтичности и т.д. – что же останется от ее живописности?» [1, с. 109].

Петербуржским искусствоведом П.А. Кудиным было проведено исследование, нашедшее свое воплощение в диссертационной работе доктора искусствоведения «Гармонизация композиционных средств изобразительном искусстве и их связь с музыкальной гармонией» и в учебном пособии к курсу «Основы теории и методики анализа соразмерности в композиции», в котором автор, в частности, отмечает: «Общность терминологии, прочно укоренившаяся в сознании людей и отраженная в языковой форме, является важным доказательством часто скрытого единства понятий изобразительного искусства и музыки. Поэтому слова-термины: «композиция», «ритм», «контраст», «симметрия», «архитектоника», «замкнутость-разомкнутость» для обоих искусств являются реально общими.<...>Музыкальные термины в изобразительном искусстве (к примеру, звонкий цвет, цветовая гамма, красочный аккорд, приглушенная тональность, слаженность отношений, мелодическая последовательность пятен и др.) и в музыке (колорит гаммы, тембровый колорит, хроматический строй, тектоника гаммы, звуковое пространство, музыкальная форма, звуковысотная линия, мелодический рисунок, пластическое движение, тектоника музыкального произведения т.д.) — это не простой набор слов-омонимов и метафор для обогащения специфического языка искусствоведов и музыковедов» [28, с. 7].

Тот факт, что в профессиональный язык художников и музыкантов прочно и давно вошли понятия из других искусств, означает, что они наиболее полно и точно выражают

такие характеристики композиции музыки и живописи, которые невозможно выразить другим способом. «Здесь получается своеобразный перекрестный взаимообмен, — пишет П.А. Кудин. — Закономерности, которые в изобразительном искусстве хотя бы как-то, но доступны объективному изучению (цвет, линия, форма, пространство, структура, конструкция, тектоника, пластика и др.), их можно зримо видеть, ощутить их, проникнуться ими, в музыке они также есть, но как бы находятся “под спудом”, являются “подводной частью айсберга” и, следовательно, недостижимы для строгого композиционного анализа. В то же время закономерности музыки, так сказать, лежащие на поверхности: гамма, аккорд, тембр, высота и интенсивность звукового тона и т.д., могут быть изменены, осознаны и применены как ключ к раскрытию аналогичных закономерностей в пространственных искусствах, недоступных непосредственному исследованию. Закономерности композиции этих искусств общие, только одну их сторону можно увидеть, а другую — услышать. Когда же они соединяются в душе композитора или художника, тогда появляются на свет, например, “Прометей” А. Скрябина или “Над вечным покоем” И. Левитана» [28, с. 8].

Многие выдающиеся музыканты высказывались о своем образном, «аудиовизуальном» представлении в момент создания, исполнения или исследования музыкального произведения, часто прибегая при этом к терминологии из области зрительных искусств. Так, Б.Л. Яворский в докладе на конференции по ладовому ритму говорит о «композиционном расчленении элементов по их перспективному изложению на близкие и более далекие планы», указывая при этом на «тембр, динамику, регистры» как на средства передачи такого расчленения. «Распределение одновременности различных звуковых явлений», по Яворскому, породило «образование в восприятии слухового горизонта – верхнего и нижнего. Осознание нижнего горизонта привело к образованию в истории учения о генерал-басе; осознание верхнего горизонта <...> при переходе к инструментальному изложению голосоведения привело к образованию представления о мелодии». В работе «Музыкальное мышление» исследователь характеризует «разнозначительность» элементов аккордово-гармонического многоголосия как

«протяженно-глубинную кулисную перспективу».

Живой непосредственностью отличается характеристика «живописных» элементов музыкальной ткани в следующем высказывании Г.Г. Нейгауза: «Ни для кого не тайна, что зрительная перспектива и слуховая совершенно тождественны, разница их только в том, что они создаются и воспринимаются двумя физически разными органами: глазом и ухом. Как часто игра большого мастера напоминает картину с глубоким фоном, с различными планами: фигуры на первом плане почти «выскакивают из рамы», тогда как на последнем — едва синеют горы и облака! Вспомните хотя бы Перуджино, Рафаэля, Клода Лоррена, Леонардо, наших великих художников, и пусть они повлияют на вашу игру, на ваш звук» [32, с. 81].

Сходство композиционных закономерностей музыки и живописи не препятствует исследователям отмечать различия между ними: «Как известно, в музыке консонанс интервала, а также благозвучие аккордов, состоящих из трех четырех, пяти звуков оценивается человеком на слух почти мгновенно и с высокой степенью точности. Прodelать аналогичные действия с объектами зрительного восприятия практически невозможно, таковы особенности, точнее, различия слухового и зрительного анализаторов. Любой музыкант может адекватно воспроизвести, к примеру, два звука с интервалом в октаву, терцию, кварту и так далее. Живописцу не может быть поставлена аналогичная задача “взять”, например, два ахроматических или хроматических тона в каком-то интервале только потому, что еще нет твердо установленной терминологии, взаимосвязанной с экспериментально обоснованной шкалой меры возрастания или убывания величин (градиента) черно-белых и цветных тонов» [28, с. 10].

В целом, перефразируя выводы Р. Зарипова о категории благозвучия как «не математической, а скорее социологической» [26, с. 15] (хотя и необходимо требующей привлечения соответствующего математического аппарата), можно сказать то же и о взаимодействии составляющих художественного синтеза. К этому следует добавить необходимость учета исторических традиций самостоятельного развития каждого из отдельных видов искусства, участвующих в таком взаимодействии (отсутствие точных аналогов формы музыкального периода в

зрительных искусствах; также неодинаковая роль применения закономерностей сонатной формы в музыке и живописи, где примеры построения картин на этой основе единичны).

Существенное значение для функционирования различных форм художественного синтеза имеют закономерности, получившие названия «унисона» и «контрапункта» искусств; соответственно, эти закономерности занимают важное место и в теоретическом рассмотрении проблематики синтетического искусства. Так, Л.Л. Сабанеев, анализируя творчество Скрябина, отмечает: «Сначала, на первых порах, он думал совместным действием всех искусств усиливать одно настроение, одно впечатление. Такой унисон искусств, уже осуществляемый в современных <...> формах синтетического искусства, после показался ему слишком примитивным, и он стал думать о *контрапунктировании искусств* между собою, о контрастах настроений, даже диссонансах между разными сферами, которые тоже начнут служить художественному воплощению. Он мечтал о том, что настроение музыки может быть отлично от настроения одновременно произносимого слова и совершаемого танца и что в этом контрасте будет художественный момент» (Л.Л. Сабанеев. Скрябин. С. 76–77). Скрябин, однако, рассматривал эту проблему не только применительно к настроениям, создаваемым теми или иными составляющими синтетического художественного целого, но и структурном их подобии или контрасте. Говоря о «партии света» в симфонической поэме «Прометей», общая линия развития которой воспроизводит тональный план поэмы, композитор замечает: «Я в "Прометее" хотел параллелизма, хотел усилить звуковое впечатление световым. Теперь меня это уже не удовлетворяет. Теперь мне нужны световые контрапункты. <...> Свет идет своей мелодией, а звук своей. <...> Вообще мне теперь необходимо контрапунктирование отдельных веток искусств между собою. Даже такой случай возможен: мелодия, мелодическая линия начинается в одном искусстве, а заканчивается в ином. Как, например, в инструментовке часто мы поручаем тему сначала кларнету, а потом ее перехватывают скрипки, так и тут, только в более грандиозном масштабе: мелодия начинается звуками, а потом она продолжается, например, в жестах или

начинается в звуках, а продолжается симфонией или линией светов» [34, с. 205].

Следует отметить, что трактовка категории унисона как параллелизма интересна с точки зрения морфологии искусства (на практике унисон не представляет собой полного тождества звучаний) и предполагает геометрически ортогональную проекцию (на плоскости) многомерного графика развертывания звуковой и световой партий как функций от времени. В случае контрапунктирования искусств подобие графиков заменяется более сложным их соотношением.

Первые опыты в области светомузыкального искусства привели и к постановке вопроса о градации степеней подобия (соответственно – различия) между звуковыми и зрительными элементами синтетического художественного целого. Такую постановку проблемы находим, в частности, в статье В. Кандинского «О сценической композиции», в ряде отношений представляющей собой отклик на создание световой партии в «Прометее» Скрябина: «До Скрябина сочетание музыкального тона [под «музыкальным тоном» Кандинский, по-видимому, понимает здесь музыкальное звучание вообще (так, в трактате «О духовном в искусстве» им выдвигается соответствие «цвет – тембр»)] и красочного освещения встречалось, кажется, только в устарелых формах балета и феерии, где оно, однако, было случайно, бестолково и чисто внешне. То, что сделал Скрябин с музыкальным и красочным тоном, делалось раньше в том же балете, а потом и в вагнеровской опере с музыкальным тоном и движением человеческого тела (танец), причем как эти старые театральные формы, так и музыкально-живописные замыслы Скрябина не шли дальше принципа параллельности. Но повторение какого-нибудь средства одного искусства (например, музыки) при помощи тождественного средства другого искусства (например, живописи) есть только один случай, одна возможность. И если эта возможность применяется даже как средство внутреннего воздействия, например, у Скрябина в "Прометее", то этим не исчерпывается возможность в этой области – наоборот, в области противоположения и сложной композиции мы находим сначала антипод этого простого повторения, а позднее и целый ряд возможностей, лежащих между со- и противозвучием. Это неисчерпаемый материал» [27, с. 49].

Задача классификации и систематизации такого рода градаций между звуко-зрительным «со- и противозвучием» и донине остается нерешенной; и можно лишь, по-видимому, утверждать, что такая систематизация вряд ли может быть механической копией систематизации логических преобразований музыкальной темы (см. подробнее в [10; 13]), она явно требует иных составляющих обобщений.

Возможности звуко-зрительного контрапункта (присутствующие отчасти уже в кинематографе) существенно расширились с развитием и становлением *музыкально-компьютерных технологий (МКТ)*. Показательны в этом смысле замечания современного бельгийского композитора Т. Де Мея, высказанные в связи с демонстрацией композиции «LightMusic» для дирижера соло, видеопроекции и интерактивной компьютерной установки, считывающей данные о движениях исполнителя: «Интерес к соединению звука и изображения наблюдается в истории эстетики уже много сотен лет. Технический прогресс второй половины двадцатого века и появление композиторов, оснащенных соответствующих программным обеспечением, способствовало развитию *мультимедиа* – направления в искусстве, занимающегося синтезом музыки, текста, графики и видеоарта. Сегодня специальные центры исследуют взаимодействие слышимого и видимого, возможности композиции на грани областей искусства. В отличие от традиционного кинематографа, где музыка подчинена изображению и призвана подчеркивать происходящее на экране, *жанр мультимедиа* позволяет создавать композиции на основе равноправного диалога смежных видов искусства. Возникает своеобразная *полифония жанров и способов подачи информации*. Национальный центр электроакустики GRAME (Центр электроакустической музыки в г. Лионе, Франция) приглашает слушателя стать одновременно и зрителем, погрузившись в звуко-видеоконструкции, развертывающиеся в реальном времени» [41, с. 2]. (Отметим, что инструмент для демонстрации композиции, созданный французским музыкантом и звукоинженером К. Лебретом, развивает далее принципы, составляющие основу действия терменвокса и терпитона – электронных музыкальных инструментов, созданных Л.С. Терменом в 1920-е – 1930-е гг.).

Родственный характер носят замечания современного российского композитора и педагога М.Г. Светлова, активно работающего в области компьютерной музыки и синтетических художественных жанров с применением компьютерной техники: «В области преобразования звука в изображения накоплен уже немалый опыт экспериментов с использованием самых различных технологий, — пишет Светлов. — Следует отметить, что полное различие этих двух медиа с точки зрения и физики, и человеческого восприятия, а также новые возможности компьютерных технологий побуждают искать какие-то новые способы взаимодействия звука и изображения, нежели разного рода визуализации звука или аурализации изображения. Так, в перформансе «Сбирались птицы, сбирались певчи» (2011 г.) звуки и музыка исполнителя в большей степени влияют на звуковой ряд, генерируемый компьютером на основе сэмплов пения птиц, в то время как в области изображения влияние звука исполнителя ограничено: активность музыки вызывает прилет или улет анимированных птиц, однако другие их движения и перелеты с ветки на ветку в большей степени подчинены случайным алгоритмам» [35, с. 103].

Нами уже приводились типы слухозрительных синестетических соответствий, выявленные С. Эйзенштейном [39]. К этому можно добавить, что автор статьи указывает на взаимный характер отображения составляющих звуко-зрительного синтеза друг в друга (A↔B, т.е. соединение прямой и обратной функций) и что им вполне ясно осознается «социологический» (социально-исторический) характер соответствий между этими составляющими: «Этот ряд включает еще и монтаж "обертонный". Под этим названием следует понимать комплексное, полифонно-чувственное звучание кусков музыки и изображения *как целых*. Этот комплекс есть такой чувственный фактор, в котором наиболее непосредственно выглядывает синтетически-образное начало куска <...> когда сквозь объединение пропускает образ темы, полный идейного содержания вещи» [39, с. 201].

Аналогичный ряд соответствий выявляется в позднейших работах Б.М. Галева применительно к области светомузыкального искусства. В параллель приведенному замечанию Эйзенштейна следует отметить, что предложенная Галеевым модель семантического пространства допускает

работу с генерализованными «образами тем», образующими, как правило, множества с вариативной асимметричной структурой. Предпринятая Галеевым попытка связать категории «унисона» и «контрапункта» искусств с «ожидаемыми» (т.е. наиболее вероятными) и «неожиданными» (маловероятными) синестетическими соответствиями [2], однако, более спорна вследствие вероятностного (и вариативно-изменчивого) характера самих «ожиданий»; не отвечает она и смыслу категорий унисона и контрапункта в самой музыке. Попытка эта, тем не менее, представляет интерес как поле для исследовательской дискуссии, которая, по нашему мнению, может способствовать дальнейшему прояснению картины закономерностей в затрагиваемой ею области. В том числе – имеющих светомузыкальное значение (таковы, например, постановки опер Н.А. Римского-Корсакова «Снегурочка» и «Царская невеста», осуществленные в казанском Театре оперы и балета и в Оперной студии Московской консерватории в 1990-е гг.).

Экспериментально интересная («трехразмерная») шкала звуко-зрительных соответствий предложена современным петербургским художником и музыкантом В.В. Афанасьевым («окраска» звука соответственно его принадлежности к мелодическому звукоряду, аккорду и тональности) [40]. Отклики на светомузыкальные опыты, проводимые В. Афанасьевым на этой основе, однако, противоречивы (см., например, [38]).

Отметим также, что некоторые из светомузыкальных композиций (например, кинофильм О. Фишингера «Оптическая поэма» на музыку Венгерской рапсодии № 2 Ф. Листа) имеют значение анализов структуры (а в определенной степени и содержания) музыкальных произведений, составляющих их основу. (Так, в фильме Фишингера кинематографическими средствами анализируется структура многоголосия и степень ритмической оживленности различных эпизодов рапсодии: чем оживленнее музыка и чем больший диапазон она охватывает, тем больше геометрических фигур малого размера – квадратов, кругов, треугольников – появляется на экране.) Развитие компьютерных технологий существенно расширило возможности культивирования таких анализов, способствуя созданию подлинных «виртуальных миров» на

основе графических моделей музыки. Нетрудно видеть, однако, что строгость соответствия между звуковым и зрительным рядами, требуемая основными задачами таких анализов, не является обязательной для светомузыкальных композиций в целом; в этом смысле можно сказать, что аналитические построения такого рода более «унисонны», тогда как светомузыкальные построения в общем случае более «контрапунктичны».

Иной аспект аудиовизуального синтеза просматривается в предложениях В. Ульянич о включении в музыку зрительного ряда. Здесь разграничение со светомузыкой также происходит по линии «унисон – контрапункт»; но при этом обращает на себя внимание «мягкий», без резких граней, переход от этой (в принципе – еще во многом новой) формы музыки к собственно светомузыкальному синтезу [37].

Современные аудиовизуальные технологии создают новые перспективные возможности и для более традиционных форм звуко-зрительного синтеза – например, в музыкальном театре, где применение этих технологий способствует, в частности, достижению подвижности событий (в других случаях – насыщенности событиями) на сцене (известно, что преодоление статичности сценического действия относится к числу трудно решаемых проблем современной оперной режиссуры). Представляется, что на этой основе могут быть найдены более гибкие и тактичные способы обновления традиционных театральных постановок, чем, например, практикуемые некоторыми режиссерами «травестии» оперных персонажей.

Теория вероятностей. Наиболее очевидной областью применения теории вероятностей и *математической статистики* оказывается исследование вероятностно-статистических аспектов аудиовизуальных (и иных синестетических) соответствий в практике художественного творчества и восприятия. В работах [19; 21; 22; 23] рассматривается способ применения математического моделирования к процессу создания музыкальных партитур в формате MIDI, основанный на анализе статистических параметров, с последующим моделированием процесса музыкального творчества. Однако эти аспекты могут присутствовать и в композиции зрительной составляющей аудиовизуального синтеза (подобно тому, как они присутствуют

в его музыкально-логической составляющей), примером чего может служить ряд светомузыкальных произведений Я. Ксенакиса (известные под общим названием «Политопы»).

В заключительном разделе книги [42] высказывается идея применения стохастического метода музыкальной композиции в области искусства динамического света: «Этим способом мы можем создавать световые потоки, аналогичные музыкальным, исходящим из одного источника. Если мы по нашему желанию введем характеристики расположения в пространстве, аналогичные стереофоническим, мы получим пространственную музыку света, род стереосветовой музыки; для этого достаточно расположить желаемое число фотонных пушек в различных точках озаряемого пространства. С технической точки зрения такая организация осуществима<...>. В итоге можно предвидеть открытие новых оригинальных и богатых творческих сфер в области зрительного искусства в более или менее обозримом будущем, когда эволюция художественных средств будет упорядочена гигантскими мыслящими машинами – орудиями, представляющими ценность не только для вычисления полета ракет или режимов ценообразования в экономике, но также для художественной жизни, способными проявить себя в утверждении всеохватывающей звукозрительности, регулируемой в своей композиционной упорядоченности машинами, подчиненными другим машинам, управляемым человеком, благодаря Научным Искусствам» [40, с. 212].

В светомузыкальных композициях «Политоп Монреаля» (1967 г.), «Политоп Кюони» (1972–74 гг.) и «Диатоп» (1978 г.) визуальными образами служат вспышки света, создаваемые расположенными в различных точках пространства (отсюда: «политоп», т.е. «многоместник») газоразрядными трубками. В «Политопе Кюони» и в «Диатопе» к этим световым источникам добавлены лазеры, действующие между зеркалами. К числу важнейших элементов пространственно-зрительной основы «Политопов» относятся также конструкции, ограниченные в той или иной степени кривыми поверхностями – специальными архитектурными «сооружениями». В «Политопе Кюони» такой конструкцией фактически является сохранившийся до наших дней зал римских

терм, где и происходило его исполнение. Как и в большинстве музыкальных произведений Ксенакиса, *стохастические закономерности* световой партии «Политопов» (например, расчеты вероятностей, лежащие в основе формирования «облаков светящихся точек») дополнены *детерминистскими* (введение геометрических фигур, световых имитаций природных объектов и т.п.; общий план композиции). Существенную роль во взаимодействии световой партии со звуковой (также «многоместной», т.е. включающей стереофонические характеристики) играет *ритмическое и структурное контрапунктирование*. Так, например, в «Политопе Монреаля» светящиеся точечные структуры сочетаются со звуковым глассандо, а в «Политопе Кюони» сложность световой партии контрастирует с относительной простотой звучаний. Подобное контрапунктирование в ряде случаев не исключает и проявлений светозвукового параллелизма (например, сгущения и разрежения композиционных элементов в «Диатопе»). Эти произведения, несмотря на известную дискуссионность принципов светомузыкального синтеза, представляют несомненный интерес в качестве опытов эстетизации и театрализации окружающей среды, активизирующих творческое воображение зрителя и слушателя.

Аналогичную значимость, но с расширением понятия «*окружающая среда*», обнаруживают и два разработанных Ксенакисом проекта «политопов-гигантов». Основу световой партии в одном из них, предназначавшемся для торжественного открытия Центра искусства и культуры им. Ж. Помпиду, образует сеть лазерных лучей, соединяющих наиболее высокие точки архитектурного рельефа Парижа и взаимодействующих с облаками. В другом проекте (подготовленном в связи с 200-летием США) лазерные лучи, отражаемые искусственными спутниками Земли, должны были соединять континенты в точках, расположенных вблизи значительных населенных пунктов, соответственно – «политопических центров», открытых для публики. Исполнители этого «Политопа» должны координировать свои действия согласно установленным правилам, сходным с правилами некоторых игровых композиций Ксенакиса (например, «Стратегии» для двух оркестров под управлением двух дирижеров). Очевидно, что этот последний проект в

своеобразной форме заключает в себе дополнительные позитивные социальные идеи, в том числе – связь между людьми, населяющими различные континенты, а в конечном счете – планетарное единство людей, утверждаемое в совместной деятельности.

Теория информации. Исследования этого аспекта аудиовизуального синтеза вновь сосредотачивают внимание на данных отдельных сообщений.

Как воспринимаются различные виды информации, которые приносит сообщение, каковы те законы, которые направляют его внимание то к одному, то к другому виду «сложного» (синтетического) сообщения? – Вот те вопросы, которые требуют тщательного изучения, особенно в связи с развитием жанра мультимедийного искусства сегодня. «Главная проблема, которая возникает при изучении сложного сообщения, – пишет А. Моль, – внимание приемника, его флуктуация и оттенки. Прежде всего, отметим, что внимание характеризует общее состояние индивидуума и никак не связано с каким-либо чувственным каналом восприятия. Не существует особого звукового или зрительного внимания, а существует лишь внимание индивидуума к чувственным сообщениям из внешнего мира, причем внимание может рассеиваться по совокупности этих сообщений или заостряться на одном из них в ущерб всем остальным. Сопоставляя это с законом максимального количества воспринимаемой информации, который мы <...> назвали законом «предельного восприятия», мы приходим к задаче о "равновесном" распределении внимания между различными сообщениями. <...> В данном случае закон предельного восприятия можно сформулировать следующим образом: сумма коэффициентов оригинальности (измеряемой количеством информации) различных частных семантических и эстетических сообщений, образующих сложное сообщение, чтобы оно было воспринято, не должна в среднем превышать некоторого максимального значения N_m за максимальное время длительности ощущения (несколько секунд), причем N_m зависит от социально-культурного прошлого рассматриваемого индивидуума» [31, с. 263–264).

Следует заметить, что взаимодействие между составляющими «сложного» (синтетического) сообщения Моль все время характеризует как «контрапункт». «Если <...>

рассматривать музыку кинофильмов, развитие которой за короткий период прошло все стадии, характерные для развития сложного искусства на протяжении истории целой цивилизации, то опыт <...> подтверждает следующий общий вывод: первая идея использования музыки в кинофильме заключалась в том, чтобы увеличить богатство выразительных средств путем сочетания зрительного и двигательного сообщений с классической музыкой, например, симфонической. Однако очень скоро обнаружилось, что при этом звуковое сообщение *отвлекает* внимание от зрительного сообщения вне всякой зависимости от внутренней ценности последнего. Поэтому <...> ее использование следует ограничить только теми местами фильма, где зрительное сообщение *наиболее бедно*, все же остальные свободные интервалы звуковой дорожки следовало бы сознательно заполнять достаточно бесцветной музыкой – либо очень избыточной <...>, либо со столь ослабленной громкостью, что она не могла бы отвлечь внимания кинозрителя» (там же, с. 267).

Отметим вместе с тем, что *аудиовизуальные композиции*, где звуковая, визуальная и вербальная составляющие не соединены механически, а представляют собой единое неделимое целое (к чему стремятся и сами композиторы, работающие в данном жанре), — это один из активно развивающихся видов современного музыкального искусства. Нами уже приводились выдержки из авторских пояснений Т. Де Мея и М.Г. Светлова к созданным ими композициям. Еще один примечательный пример – аудиовизуальные этно-композиции «VoixEtVuesPlanétaires» и «Paraboles-mixtrophe» современного бельгийского композитора А. Пуссера, созданные им при участии поэта М. Бютора и художника-анималиста Э. Баньоли, — также представляет собой одно из характерных явлений современной синтетической аудиовизуальной художественной культуры. «Словосочетание «аудиовизуальная композиция» вызывает у многих недоверчивую усмешку. Если музыка хороша сама по себе, <...> зачем отвлекать от неё картинками? А если хороши картины — значит, музыка всего лишь выполняет служебную функцию по сопровождению видеоряда. Возможно, она настолько неинтересна сама по себе, что нуждается в подобной «маскировке»? А тут ещё и стихи.

Не слишком ли много всего? Справедливые опасения, — пишет автор статьи о творчестве А. Пуссера М. Медкова, — но только не в данном случае. В «Планетарных видах» все три составляющие — звуковая, визуальная и вербальная — не соединены механически и представляют собой неделимое целое. В результате ни музыка, ни изобразительный ряд не выступают во вспомогательной, второстепенной роли. Видеоряд не является наивной иллюстрацией, музыка не служит фоновым сопровождением к зрительным и поэтическим образам, текст становится органичной частью и звукового, и визуального потоков. Наложение параллельных содержательных пластов порождает в сознании «зрителя-слушателя» новые смыслы, создает объемный, цельный образ, и мы наблюдаем рождение некоего единого видео-музыкально-поэтического целого, все компоненты которого равноценны (если использовать термин А. Моля — «равновесны») и слиты настолько, что не могут существовать по отдельности» [30, с. 2].

При всех отмечаемых отличиях синтетических «унисонов» и «контрапунктов» от собственно музыкальных в них, тем не менее, постоянно присутствует сама музыкальная — психологическая и логическая — основа, по-видимому, составляющая (аналогично «живописности», «архитектоничности» и т.п. — см.: [1, с. 109]) один из элементов всякого художественного мышления (это подтверждается и практикой использования самих терминов «унисон» и «контрапункт»). Для музыки наличие такой основы означает возможность свободного и достаточно плавного вхождения в сферу других искусств. Поскольку при этом, так или иначе, затрагиваются музыкально-синестетические закономерности, результаты изучения художественно-синтетических «унисонов» и «контрапунктов» с участием музыки (включая практическое экспериментирование с ними) могут представлять интерес и для решения проблем, относящихся к «внутримузыкальной» области, в том числе вопросов анализа и моделирования конкретно-образного содержания музыкальных произведений [25]. В число этих вопросов входит, в частности, перспектива систематического включения в музыку зрительного ряда на правах ее нового «измерения» [29; 37], актуальная в условиях, когда благодаря электронной и компьютерной технике становится достижимым «все

возможное в звуковом плане» [34, с. 229] и фактору самостоятельного симфонического развития, который и в этих обстоятельствах может сохранять свое организующее значение, однако труднее выступать в качестве непосредственного источника новизны. Заметим, что эта перспектива была предвидена Скрябиным уже более ста лет назад и что Скрябин видел решение порождаемых ею проблем в создании «ансамбля» искусств [33]; по всей видимости, для характеристики такого решения может подойти и предложенный параллельно Кандинским термин «аккорд» [27, с. 91].

В развитие сказанному отметим как новое художественно-творческое явление — *интерактивная музыка, аудиовизуальные инсталляции и перформансы* — авторы которой для реализации своих художественных идей «создают собственный оригинальный инструментарий, позволяющий им «в рамках своих акций осуществлять взаимодействие с компьютером как со своеобразным партнером, обладающим определенным спектром возможностей. Этот инструментарий включает в себя как программные алгоритмы, регулирующие поведение компьютерной системы в процессе взаимодействия с исполнителем, так и различного рода интерфейсы — сенсоры и контролеры, позволяющие передавать информацию от исполнителя к компьютеру. Часто используются стандартные интерфейсы, являющиеся неотъемлемой частью компьютера — клавиатура, мышь, микрофон, веб-камера, а также MIDI-клавиатура» [35, с. 105].

Многие аудиовизуальные композиции представляют собой серьезные опыты в направлении достижения *гармоничного единства искусств*. В этом смысле можно согласиться с утверждениями авторов энциклопедии «Все о музыке», представляющих музыкальное искусство как провозвестника «мировой гармонии»: «Издавна утверждается, что музыка представляет собой универсальный язык, и в определенном смысле это верно. <...> В ближайшие годы мы должны стать свидетелями объединения музыкальных направлений, наряду с традиционными инструментами будут использоваться компьютеры и синтезаторы. Не исключено, что в отдаленном будущем «мировая гармония», вековая мечта музыкантов, зазвучит в действительности» (36, с. 132).

Литература:

1. Ванслов В.В. Изобразительное искусство и музыка. - Л.: Художник РСФСР. - 1977. - 350 с.
2. Галеев Б.М. Принципы слухозрительной полифонии // Материалы Третьей конф. «Свет и музыка». - Казань: КАИ. - 1975. - С. 78–84.
3. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. - Т.1: Архитектоника музыкального звука: учебное пособие. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. - 2009. - 175 с.
4. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. - Т.2: Музыкальные синтезаторы: учебное пособие. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. - 2010. - 205 с.
5. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. - Т.3: Музыкальный компьютер: учебное пособие. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. - 2011. - 412 с.
6. Горбунова И.Б. Информационные технологии в художественном образовании / Философия коммуникации: интеллектуальные сети и современные информационно-коммуникативные технологии: Научное издание / под ред. С.В. Клягина, О.В. Шипуновой. - СПб.: Изд-во Политехн. университета. - 2013. - С. 192-202.
7. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер: монография. - СПб.: «СМИО Пресс». - 2007. - 399 с.
8. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии - новая образовательная творческая среда // *Universum: Вестник Герценовского университета*. - 2007. - № 1. - С.47-51.
9. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда // *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. - 2004. - № 4(9). - С. 123–138.
10. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Информационные технологии в музыке. - Т.4: Музыка, математика, информатика: учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. - 2013. - 180 с.
11. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыкально-теоретические воззрения Леонарда Эйлера: актуальное значение и перспективы // *Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина*. - 2012. - № 4 (Т. 2). - С. 164-172.
12. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О математических методах в исследовании музыки и подготовке музыкантов // *Проблемы музыкальной науки*. - 2013. - № 1(12). - С. 272-276.
13. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Опыт математического представления музыкально-логических закономерностей в книге Я. Ксенакиса «Формализованная музыка» // *Общество. Среда. Развитие: научно-теоретический журнал*. - 2012. - № 4(25). - С. 135-139.
14. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Кибиткина Э.В. Основы музыкального программирования: учебное пособие. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. - 2012. - 195 с.
15. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Комплексная модель семантического пространства музыки и перспективы взаимодействия музыкальной науки и современного музыкального образования // *Научное мнение: научный журнал*. - 2014. - № 8. - С. 238-249.
16. Горбунова И.Б., Кибиткина Э.В. Музыкальное программирование: вопросы подготовки специалистов // *Искусство и образование*. - 2010. - № 5(67). - С. 104–111.
17. Горбунова И.Б., Камерис А. Концепция музыкально-компьютерного образования в подготовке педагога-музыканта: монография. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. - 2011. - 115 с.
18. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка. - Т.1: Компьютерное музыкальное творчество: учебное пособие. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. - 2013. - 190 с.
19. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерное музыкальное творчество как средство формирования информационной компетентности современного музыканта-педагога // *Вестник Иркутского государственного технического университета*. - 2013. - № 9(80). - С. 256-261.
20. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерное музыкальное творчество: теория и практика. Saarbrucken, Germany. - 2014. - 133с.
21. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Музыкально-компьютерные технологии как фактор становления профессиональной компетентности современного музыканта-педагога // *Вестник Иркутского государственного технического университета*. - 2013. - № 12(83). - С. 390-395.
22. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Творческий проект в процессе обучения информатике студентов-музыкантов (в условиях педагогического вуза) // *Вестник Иркутского государственного технического университета*. - 2014. - № 3(86) - С. 214-221.
23. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. Музыкально-компьютерные технологии: к проблеме моделирования процесса музыкального творчества: монография. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. - 2012. - 160 с.
24. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. Компьютерное моделирование процесса музыкального творчества // *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. - 2014. - № 168. - С. 84-93.
25. Заливадный М.С., Э. Курт о музыкальных синестезиях: в предвидении компьютерной графики и современной математики // *Галеевские чтения. Материалы межд. науч.-практ. конф. Казань: КГТУ, 2012. - С. 115–120.*
26. Зарипов Р.Х. Творчество в алгоритмических рамках // *Сюита для персонального компьютера с оркестром*. - М.: Знание, 1989. - С. 3-25.

27. Кандинский В.В. О сценической композиции // Из истории советской науки о театре. 20-е годы. Сб. тр. / под общ. ред. С. Стахорского. - М.: ГИТИС. - 1988. - С. 90–103.

28. Кудин П.А. Пропорции в картине как музыкальные созвучия. - СПб.: Рубин. - 1997. - 68 с.

29. Левковская С.С. Четвертое измерение музыки. (Аннотация к мультимедийному концерту 29 октября 2009 г.). - СПб.: СПбГК, 2009.

30. Медкова М. Пюсеробютория, или Птицы, мадонны и мифы электроакустического Вагнера // Музыка и электроника. - 2007. - № 2. - С. 2-3.

31. Моль А. Теория информации и эстетическое восприятие (1958). - М.: Мир. - 1966. - 351 с.

32. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. - М.: Музгиз, 1963.

33. Разные известия // Русская музыкальная газета. - 1914. - № 31. - Столб. 649.

34. Сабанев Л.Л. Воспоминания о Скрябине. - М.: Музгиз, 1925. - 318 с.

35. Светлов М.Г. Системы искусственного интеллекта в интерактивной музыке, аудиовизуальных перформансах // Современное музыкальное образование-2010: материалы межд. науч.-практ. конф. (1–3 декабря 2010 г.) / под общ. ред. И.Б. Горбуновой. - СПб., 2011. - С. 102-105.

36. Спенс К., Коул Х. Всё о музыке. Белфаксиздатгрупп, 1996. - 232 с.

37. Ульянич В.С. Компьютерная музыка и освоение новой художественно-выразительной среды в музыкальном искусстве. Автореф. дис. ... канд. искусствоведения. - М., 1997. - 24 с.

38. Шервуд О. Небесный огонь в формате шоу // Санкт-Петербургские ведомости, 2009, 23 марта. - С. 4.

39. Эйзенштейн С.М. Вертикальный монтаж // Избр. произв. в 6 т. - Т.2. - М.: Искусство, 1964. - С. 189–266.

40. Afanasyev V. Sound-Colour musical structure: an elementary theory of Audio-Visual Stimuli, 2006. - Paris. - 96 p.

41. reMusik . Санкт-Петербургский международный фестиваль новой музыки 21-26 мая 2013 г. Аннотация к концерту 26 мая 2013. - 4 с.

42. Xenakis I. Musiques formelles. - Paris. - 1963. - 232 p.

References:

1. Vanslov V.V. Izobrazitel'noe iskusstvo i muzyka. - L.: Hudozhnik RSFSR. - 1977. - 350 s.

2. Galeev B.M. Principy sluhozritel'noj polifonii // Materialy Tret'ej konf. «Svet i muzyka». - Kazan': KAI. - 1975. - S. 78–84.

3. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke. - T.1: Arhitektonika muzykal'nogo zvuka: uchebnoe posobie. - SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena. - 2009. - 175 s.

4. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke. - T.2: Muzykal'nye sintezatory: uchebnoe

posobie. - SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena. - 2010. - 205 s.

5. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke. - T.3: Muzykal'nyj komp'juter: uchebnoe posobie. - SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena. - 2011. - 412 s.

6. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v hudozhestvennom obrazovanii / Filosofija kommunikacii: intellektual'nye seti i sovremennye informacionno-kommunikativnye tehnologii: Nauchnoe izdanie / pod red. S.V. Kljagina, O.V. Shipunovoj. - SPb.: Izd-vo Politehn. universiteta. - 2013. - S. 192-202.

7. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'juter: monografija. - SPb.: «SMIO Press». - 2007. - 399 s.

8. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'juternye tehnologii - novaja obrazovatel'naja tvorcheskaja sreda // Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta. - 2007. - № 1. - S.47-51.

9. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'juternyh tehnologij kak novaja obrazovatel'naja tvorcheskaja sreda // Izvestija RGPU im. A.I. Gercena. - 2004. - № 4(9). - S. 123–138.

10. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Informacionnye tehnologii v muzyke. - T.4: Muzyka, matematika, informatika: uchebnoe posobie. - SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena. - 2013. - 180 s.

11. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Muzykal'no-teoreticheskie vozzrenija Leonarda Jeylera: aktual'noe znachenie i perspektivy // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina. - 2012. - № 4(T. 2). - S. 164-172.

12. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. O matematicheskikh metodah v issledovanii muzyki i podgotovke muzykantov // Problemy muzykal'noj nauki. - 2013. - № 1(12). - S. 272-276.

13. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Opyt matematicheskogo predstavlenija muzykal'no-logicheskikh zakonomernostej v knige Ja. Ksenakisa «Formalizovannaja muzyka» // Obshhestvo. Sreda. Razvitie: nauchno-teoreticheskij zhurnal. - 2012. - № 4(25). - S. 135-139.

14. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Kibitkina Je.V. Osnovy muzykal'nogo programmirovaniya: uchebnoe posobie. - SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena. - 2012. - 195 s.

15. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Kompleksnaja model' semanticheskogo prostranstva muzyki i perspektivy vzaimodejstvija muzykal'noj nauki i sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya // Nauchnoe mnenie: nauchnyj zhurnal. - 2014. - № 8. - S. 238-249.

16. Gorbunova I.B., Kibitkina Je.V. Muzykal'noe programmirovaniye: voprosy podgotovki specialistov // Iskusstvo i obrazovanie. - 2010. - № 5(67). - S. 104–111.

17. Gorbunova I.B., Kameris A. koncepcija muzykal'no-komp'juternogo obrazovaniya v podgotovke pedagoga-muzykanta: monografija. - SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena. - 2011. - 115 s.

18. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp'juternaja muzyka. - T.1: Komp'juternoe

музыкальное творчество: учебное пособие. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. - 2013. - 190 с.

19. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp'juternoe muzykal'noe tvorcestvo kak sredstvo formirovaniya informacionnoj kompetentnosti sovremennogo muzykanta-pedagoga // Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. - 2013. - № 9(80). - S. 256-261.

20. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp'juternoe muzykal'noe tvorcestvo: teorija i praktika. Saarbrücken, Germany. - 2014. - 133s.

21. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Muzykal'no-komp'juternye tehnologii kak faktor stanovlenija professional'noj kompetentnosti sovremennogo muzykanta-pedagoga // Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. - 2013. - № 12(83). - S. 390-395.

22. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Tvorčeskij proekt v processe obučeniya informatike studentov-muzykantov (v uslovijah pedagogičeskogo vuza) // Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. - 2014. - № 3(86) - S. 214-221.

23. Gorbunova I.B., Chibirjov S.V. Muzykal'no-komp'juternye tehnologii: k probleme modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorčestva: monografija. - SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena. - 2012. - 160 s.

24. Gorbunova I.B., Chibirjov S.V. Komp'juternoe modelirovanie processa muzykal'nogo tvorčestva // Izvestija RGPU im. A. I. Gercena. - 2014. - № 168. - S. 84-93.

25. Zalivadnyj M.S., Je. Kurt o muzykal'nyh sinesteziyah: v predvidenii komp'juternoj grafiki i sovremennoj matematiki // Galeevskie čtenija. Materialy mezhd. nauch.-prakt. konf. Kazan': KGTU, 2012. - S. 115-120.

26. Zaripov R.H. Tvorčestvo v algoritmičeskikh ramkah // Sjuita dlja personal'nogo komp'jutera s orkestrom. - M.: Znanie, 1989. - S. 3-25.

27. Kandinskij V.V. O sceničeskoi kompozicii // Iz istorii sovetskoj nauki o teatre. 20-e gody. Sb. tr. / pod obshh. red. S. Stahorskogo. - M.: GITIS. - 1988. - S. 90-103.

28. Kudin P.A. Proporcii v kartine kak muzykal'nye sozvuchija. - SPb.: Rubin. - 1997. - 68 s.

29. Levkovskaja S.S. Četvertoe izmerenie muzyki. (Annotacija k mul'timedijnomu koncertu 29 oktjabrja 2009 g.). - SPb.: SPbGK, 2009.

30. Medkova M. Pjuserobjutorija, ili Pticy, madonny i mify jelektroukustičeskogo Vagnera // Muzyka i jelektronika. - 2007. - № 2. - С. 2-3.

31. Mol' A. Teorija informacii i jestetičeskoe vosprijatie (1958). - M.: Mir. - 1966. - 351 s.

32. Nejgauz G.G. Ob iskusstve fortepiannoj igry. - M.: Muzgiz, 1963.

33. Raznye izvestija // Russkaja muzykal'naja gazeta. - 1914. - № 31. - Stolb. 649.

34. Sabaneev L.L. Vospominanija o Skrbjabinе. - M.: Muzgiz, 1925. - 318 s.

35. Svetlov M.G. Sistemy iskusstvennogo intelekta v interaktivnoj muzyke, audiovizual'nyh performansah // Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie-2010: materialy mezhd. nauch.-prakt. konf. (1-3 dekabrja 2010 g.) / pod obshh. red. I.B. Gorbunovoj. - SPb., 2011. - S. 102-105.

36. Spens K., Koul H. Vsjo o muzyke. Belfaksizdatgrupp, 1996. - 232 s.

37. Ul'janich V.S. Komp'juternaja muzyka i osvoenie novoj hudozhestvenno-vyrazitel'noj sredy v muzykal'nom iskusstve. Avtoref. dis. ... kand. iskusstvovedenija. - M., 1997. - 24 s.

38. Shervud O. Nebesnyj ogon' v formate shou // Sankt-Peterburgskie vedomosti, 2009, 23 marta. - S. 4.

39. Jeizenshtejn S.M. Vertikal'nyj montazh // Izbr. proizv. v 6 t. - T.2. - M.: Iskusstvo, 1964. - S. 189-266.

40. Afanasyev V. Sound-Colour musical structure: an elementary theory of Audio-Visual Stimuli, 2006. - Paris. - 96 p.

41. reMusik . Sankt-Peterburgskij mezhdunarodnyj festival' novoj muzyki 21-26 maja 2013 g. Annotacija k koncertu 26 maja 2013. - 4 s.

42. Xenakis I. Musiques formelles. - Paris. - 1963. - 232 p.

**Авторы статьи выражают благодарность профессору Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова Людмиле Михайловне Маслёнковой за возможность ознакомления с неопубликованными работами Б.Л. Яворского.*

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

Заливадный Михаил Сергеевич (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат искусствоведения, старший научный сотрудник Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова.

Товнич Ирина Олеговна (г. Санкт-Петербург, Россия), директор ГБОУ СОШ №8 с углубленным изучением предметов музыкального цикла "Музыка" Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга, аспирант кафедры информатизации образования РГПУ им. А.И. Герцена.

Data about the authors:

I. Gorbunova (St. Petersburg, Russia), doctor of pedagogy, professor of Department of Informatization of Education, chief research officer of the Educational Methodological Laboratory «Music Computer Technologies», Herzen State Pedagogical University of Russia, e-mail:gorbunova@herzen.spb.ru

M. Zalivadny (St. Petersburg, Russia), candidate of art criticism, senior research officer of the N. Rimsky-Korsakov Saint Petersburg State Conservatory.

I. Tovpich (St. Petersburg, Russia), head of the School № 8 with profound study of music series "Music" of Frunze district of St. Petersburg; postgraduate student of Department of Informatization of Education of Herzen State Pedagogical University of Russia.



УДК 93:94

ОСМАНСКАЯ ПОЛИТИКА В ОТНОШЕНИИ ЭТНОКОНФЕССИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ КАК МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ПОЛИЭТНИЧЕСКИМ И ПОЛИКОНФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБЩЕСТВОМ

А.З. Карташян

Аннотация. В статье анализируется модель миллетной системы, которая позволяла немусульманским подданным в пределах Османской империи защищать и развивать свою культуру, традиции, язык и религию, признавая абсолютную власть османского султана. Автор рассматривает применение модели миллетной системы или ее отдельные элементы для соблюдения баланса сил и интересов в полиэтническом и поликонфессиональном обществе современных стран Ближнего Востока.

Ключевые слова: Османская империя, Ближний Восток, система миллетов, османизм, танзиматские реформы.

OTTOMAN POLICY TOWARDS ETHNIC AND RELIGIOUS MINORITIES AS A MODEL OF GOVERNANCE OVER MULTI-ETHNIC AND MULTI-RELIGIOUS SOCIETY

A. Kartashyan

Abstract. The article discusses the millet system in the Ottoman Empire, which allowed non-Muslim subjects to protect and develop their culture, traditions, language and religion, accepting the absolute power of the sultan. The paper aims to analyse whether the millet system's model or some of its elements could promote a balance of power or interests in multi-ethnic and multi-religious societies of the Middle East.

Keywords: the Ottoman Empire, the Middle East, the Millet System, Ottomanism, Tanzimat.

Ближний Восток является местом, где сталкиваются геополитические, межгосударственные и межрелигиозные интересы, что приводит к многочисленным конфликтам, включая борьбу за контроль территорий, над источниками нефти, воды и на религиозной почве. Среди таких конфликтов можно выделить как разрешенные, так и активные. События «Арабской весны», приведшие к массовым протестам и переворотам в ряде государств на Ближнем Востоке, включая межэтнические столкновения, стали зоной пристального внимания широкой общественности.

В поисках путей разрешения конфликтов на этнорелигиозной почве, стимулированных растущей исламизацией, учёные и политики начали разрабатывать модели, направленные на обеспечение прав национальных и этноконфессиональных меньшинств в регионе. Все эти модели в основном базируются на принципе культурной автономии, некогда применявшейся в основе миллетной системы Османской империи.

Общество на протяжении существования Османской империи было разнородным и многосоставным. Оно разделялось по социальному, религиозному, языковому и

этническому признаку. В империях управление многосоставным обществом в основном осуществлялось методами дифференциации и инкорпорации. Нередко, исходя из геополитической ситуации и внутреннего состояния империи, происходила трансформация форм и методов управления. Такая трансформация рассматривалась и в этноконфессиональной политике османов, в истоках которой лежало сочетание римско-византийской, сасанидской и исламской традиций. В течение веков эти традиции изменялись и адаптировались к османской администрации.

До середины XIX века в Османской империи применялся метод дифференцированного управления. По мнению К. Барки это являлось необходимым условием для непрерывного «воспроизводства» (континуитета) империи [11, с. 134]. Дж. Бурбанк и Ф. Купер пришли к выводу, что признание различий между группами населения на официальном уровне укрепляло правопорядок, обеспечивало сбор налогов и привлекало подданных на военную службу [2, с. 339].

Государственные институты и социальная иерархия империи в основном формировались в XIV–XVI вв. Османская империя была

динамичным государством и разные административные институты, управленческие структуры, законы и правовые установления в течение веков менялись, реформировались и совершенствовались. Следовательно, Османская империя XVI века значительно отличалась от империи XIX века. Согласно Б. Брауду и Б. Льюису до XV–XVI вв. в отношении немусульман не проводилось последовательной политики, а применялся «комплекс специальных мер, принятых на протяжении многих лет, которые дали каждому из основных религиозных общин степень законной автономии и власти в пределах османского государства» [12, с. 12–13].

Османская власть во взаимодействии с религиозными общинами определила те институциональные формы правления, которые были приемлемы для многих немусульман и не противоречили интересам империи. Османы допустили установление религиозной власти над общинами в ущерб светской, потому что в эту историческую эпоху религия была преобладающей формой связи. Кроме того, практика сочетания светской и религиозной власти в османском государстве уже существовала: в правовой системе империи религиозный закон – шариат (тур. *şeriat*), сочетался со светскими законами – канунами (тур. *kanun*) [11, с. 134].

В первой половине XV века, исходя из традиционных отношений зимми (договор о подчинении и защите), применялась система миллетов, чтобы укрепить и сохранить стабильность многонациональной многоконфессиональной империи.

Немусульманские религиозные миллеты - греко-православный (1453 г.), армянский (1461 г.) и иудейский (1493 г.), официально были разрешены в период правления султана Мехмеда II (1444–1446 гг. и 1451–1481 гг.). Позднее статус независимой общины получили армяне-католики (1831 г.). По инициативе послов западных держав официально была создана протестантская община (1850 г.). К 1914 г. в империи насчитывалось уже тринадцать независимых миллетов, каждый из которых находился под защитой иностранной державы [10, с. 214].

Если в первые годы создания армянского миллета власть армянского патриарха распространялась на армян, то вскоре ситуация изменилась. Христиане азиатских и африканских провинций Османской империи – грузины, копты, яковиты, марониты и несториане, официально находились если не под духовным, то под политическим руководством армянского патриарха [17, с. 35].

В состав греко-православного миллета входили православные подданные империи: греки, болгары, сербы, албанцы, хорваты, македонцы и др. Еврейский миллет состоял из евреев-сефардов и ашкенази. Соответственно, из географии миллетов становится понятно, что этнорелигиозные общины не организовывались по территориальному принципу.

Исследователь Л. Таш в своей статье оспаривает традиционный подход к миллетной системе, утверждая, что миллетная система применялась также в отношении курдов и других мусульманских групп. В состав мусульманской уммы входили курды, которые разделялись на суннитов и шиитов (алевитов), арабы, езиды, албанцы, туркмены, юрюки, черкесы и др. Каждая подгруппа соблюдала свои традиции и самоуправлялась согласно своим внутренним законам [16, с. 504].

С распадом Османской империи миллетная система перестала применяться, однако в настоящее время некоторые этнорелигиозные общины на Ближнем Востоке сохранили элементы традиций и форм самоуправления периода существования системы миллетов.

Миллеты считались частью османской администрации. При Высокой Порте делами миллета занимался реис-уль-киتاب (осм. *الكتاب*. *رئيس* (министр иностранных дел)) [10, с. 216]. Глава миллетов (тур. *Millet başı*) - религиозный и светский руководитель (патриарх, хахам-баши), избирался членами миллета и утверждался султанским бератом (султанской грамотой) и только после этого приступал к своим обязанностям. Свои полномочия – как и повсюду в Османской империи – миллет-баши осуществлял совместно с диваном миллета, куда наряду с религиозными сановниками могли входить представители мирян [8, с. 8].

Концепцию миллетной системы можно характеризовать как форму политического компромисса, которая смягчала противоречия и разногласия между этноконфессиональными группами и позволяла султану и его администрации управлять этими группами, при этом сэкономив время и ресурсы. По существу, функции османского государства в отношении немусульманских подданных на протяжении нескольких столетий заключались лишь в защите их от внешней и отчасти внутренней агрессии [8, с. 9].

Этнорелигиозные группы имели фискальную, судебную и административную автономию. Немусульмане, платя подушный налог - джизью (*قزیه*), и поземельный налог - харадж (*خراج*), взамен получали

неприкосновенность личности и имущества, а также право исповедовать свою религию. Налоги собирали религиозные лидеры общин и передавали в султанскую казну. Члены миллетов имели право внутри общины говорить и обучать на родном языке своих детей, способствовать развитию собственных религиозных, культурных и образовательных институтов.

В гражданских делах, связанных с заключением или расторжением брака, наследованием имущества, образованием, благотворительностью и т.д., миллет обладал самостоятельной юрисдикцией. До 1862 г. некоторые миллеты имели даже уголовную юрисдикцию [10, с. 215]. Судопроизводство, структурно входившее в состав османской административной системы, осуществлялось со значительной степенью автономии от государства, что делало его важным фактором поддержания порядка и стабильности [4, с. 28]. При сложных этнокультурных вопросах и межэтнических конфликтах иногда миллеты обращались в кадийские суда.

Хотя народы различных конфессий жили в одном государстве, фактически они следовали разным внутриобщинным законам и обычаям, которые вытекали из многовековых традиций и практик, присущих каждому из миллетов. Но, ни одна община не могла нарушать нормы, предписанные ей исламом [17, с. 274].

Миллетная система позволяла разным этнорелигиозным общинам сосуществовать, не допуская никакого вмешательства со стороны одной группы во внутренние дела и социокультурную жизнь другой. Среди всех языков, религий и культур немусульманских миллетов ни один не занимал привилегированного положения в империи. С помощью миллетной системы османы достигли баланса между этнорелигиозными группами, поддерживая различия между ними. Однако, руководствуясь девизом «разделяй и властвуй», османы сеяли локальные разногласия и были причиной раздоров среди немусульманского населения империи. Например, они предоставили сербскому духовенству право независимости от греческой церкви или признали армяно-католическую общину как отдельный миллет.

Полуавтономный статус социокультурной жизни немусульман не означал еще их полного равноправия с мусульманами империи. Мусульманская умма безусловно доминировала над немусульманским населением. Э.З. Карал отмечает, что в Османской империи мусульманское население считалось

«привилегированным» классом, а немусульмане - «низшим» сословием [19, с. 595].

Хотя принципы шариата в империи официально декларировали толерантность в отношении немусульман, до XIX века равенства между мусульманами и немусульманами не признавалось. Чтобы символизировать верховенство ислама, был введен целый ряд ограничений и запретов: постройка новых церквей запрещалась, а для ремонта старых церквей требовалось разрешение. Существовал и запрет на ношение немусульманской национальной одежды [3, с. 58; 18, с. 214].

Уже в середине XIX века в Османскую империю проникают западные идеи национализма и национального государства, существенно повлиявшие на миллетную систему. С Гюлханейским Хатт-и Шерифом 1839 г., с Хатт-и Хюмаюном 1856 г., с законом об османском гражданстве 1869 г. и с первой конституцией 1876 г. Османская империя начала процесс централизации. Танзиматскими реформами, провозглашая равенство всех подданных империи, Османская империя встала на путь строительства национального государства.

Национальное государство провозглашает общность и равенство всего населения, настаивая на гомогенизации населения, исключая из него тех, кто не принадлежит нации, тогда как имперское государство захватывает и вовлекает в свою политическую структуру, часто путем принуждения, новые народы, подчеркивая различия и неравенства своего разнородного населения [6, с. 331].

Войны с Россией во второй половине XVIII века, закончившиеся для Османов территориальными потерями и политическими уступками, зарождавшееся арабское объединительное движение, подъем национально-освободительного движения балканских народов, начавшийся в 20-х г. XIX века и внутренний упадок некогда могущественной державы оказали решающее влияние на внешний и внутренний политический курс Османской империи. Османская элита почувствовала потребность в новых политических идеях, которые объединили бы всех подданных без различия их по религиозной и этнической принадлежности. В середине XIX века и в XX веке сформировались несколько доктрин – османизм, исламизм и тюркизм, которые в зависимости от геополитической ситуации переходили из одной формы в другую.

Историки, изучающие доктрину османизма и ее роль во внутренней и внешней политике

Османской империи, придерживаются мнения, что османизм был первой нерелигиозной идейно-политической доктриной в современном понимании, выдвинутой османскими правящими кругами для сохранения целостности многонационального и многорелигиозного государства [7, с. 5]. Османизм представлял собой «теоретическое» выражение самоохранных потенций формирующегося государства [5, с. 3]. Османизм - идеология и политика, с помощью которой пытались объединить всех подданных империи независимо от религиозной и национальной принадлежностей в одну общую «османскую нацию».

Принятые законы в 1850-х и 1860-х гг. создали нормативно-правовую основу для консолидации народов османского государства в единое общество. Для консолидации немусульманских общин в единый османский социум необходимо было фактор религии отодвинуть на задний план: отныне важным фактором должна была стать принадлежность к воображаемому «османскому сообществу». Исходя из этого принципа, османская правящая элита начала процесс демократизации и секуляризации немусульманских общин. В рамках танзиматских реформ в 1847 г. указом султана в немусульманских религиозных общинах были утверждены гражданские и духовные советы [1]. Отныне светскими делами общин должны были руководить гражданские, а религиозными делами - духовные советы. В результате ряда административных реформ произошло разделение власти между мирянами и церковью. Ограничилась религиозная власть, что и привело к демократизации миллетов. Таким образом, государство, централизуя управленческую систему миллетов, с одной стороны расширило свое влияние во внутренние дела этноконфессиональных общин, с другой ограничило возможности для европейского вмешательства.

Наряду с этим, основные положения доктрины османизма были зафиксированы законом об османском гражданстве 1869 г. и конституцией 1876 г. Согласно ст. 8 конституции, все подданные империи, какой бы религии они ни придерживались, являлись османами [8, с. 125]. Спровозглашением равенства всех подданных была начата гомогенизация разнородного населения империи. Политика унификации распространилась и на язык. Для допуска к общественным должностям знание османского (турецкого) языка стало обязательным.

Несмотря на то, что конституция 1876 г. зафиксировала теократический характер османского государства, некоторые ее статьи довольно четко разделили духовные и светские функции. Таким образом, если до танзиматских реформ религия была определяющим организующим фактором для всех общин, то к концу танзиматской эпохи Османская империя представляла собой больше многонациональное, чем поликонфессиональное государство.

В 70-е годы XIX века обострилась идеологическая борьба по вопросам дальнейшего развития османского государства. Реформы танзимата не дали ощутимых результатов, а доктрина османизма оказалась малоэффективной и была вытеснена идеологией панисламизма. Значительные территориальные потери на Балканском полуострове привели к тому, что геополитический центр империи постепенно переместился в Малую Азию и арабские провинции империи. Для признания легитимности своей власти внутри страны султан Абдул-Хамид II (1876–1909 гг.) применил доктрину исламизма, которая, позволила объединить турок, арабов и курдов против вмешательства христианских держав во внутренние дела империи.

Учитывая, что большинство мусульманских подданных империи даже в начале XIX века все еще были приверженцами религии и османской династии в большей степени, чем идеологии этнического национализма, эта стратегия султана казалась вполне реалистичной [6, с. 334–335].

С одной стороны политика Абдул-Хамида II объединила мусульман империи вокруг османского государства против общего врага – христианской России и Европы, а с другой стала причиной возникновения религиозной нетерпимости в отношении христианского населения империи. Нарушался тонкий баланс между разными религиями, что и стало причиной религиозных столкновений между мусульманами и христианами. Некоторая часть христианского населения империи, чтобы избежать жестоких притеснений и преследований, вынужденно принимала ислам [9, с. 15]. Смена религии христианского населения империи стала первым шагом на пути к ассимиляции.

В 1908 г. младотуркам удалось свергнуть режим Абдул-Хамида II. Партия младотурков «Единение и прогресс» усваивала идеологию тюркизма, продолжая политический курс гомогенизации, который привел к этническим чисткам, геноциду и ущемлению прав этнических и национальных меньшинств. В

итоге все закончилось созданием национального государства – Турецкой Республики (1923), в которой господствующей нацией стали турки, а их язык и культура насильственно были внедрены в жизнь национальных меньшинств. Конституция Турецкой Республики зафиксировала гомогенный характер турецкого национального государства: «каждый гражданин Турции является турком» (4/66) [20]. Следовательно, в середине XIX века для сохранения империи османское государство от формы дифференцированного управления перешла к управлению инкорпоративному. На этот процесс повлияли как геополитическая ситуация в регионе, так и военно-техническая отсталость, экономическая нестабильность и неэффективная, коррумпированная административная система империи.

Для создания национального государства в тактических целях использовали османизм и исламизм, которые были применены, соответственно, в отношении немусульман на Балканах, а также нетурецких мусульман в Анатолии (Малой Азии) и в арабских провинциях [16, с. 514]. Если османы не считали полиэтничность и поликонфессиональность угрозой для империи, то националистически настроенная турецкая элита вела ассимиляционную политику с целью создания гомогенного государства. По словам Д. Кушнера националистически настроенные группы утверждали, что национальное государство должно быть турецкое, так как турецкая «раса» – единственная нация, которая была лояльной к империи [16, с. 513]; [13, с. 126].

По мнению Б. Льюи «вирус национализма поставил жирную точку на османскую мечту о свободных, равных и мирных объединениях народов, лояльных к многонациональному и многоконфессиональному династическому государству» [14, с. 214].

Ситуация в Афганистане и в Ираке, «Арабская весна» и гражданская война в Ливии и Сирии показали, что «национальные государства», созданные после Первой мировой войны на основе соглашения Сайкса-Пико, утрачивают признаки национального государства. На фоне кризиса национальной идентичности (индивидуальная и коллективная), консолидирующим общественным фактором становится религия, а религиозная принадлежность вновь претендует на ведущую роль в самоидентификации обществ Ближнего Востока.

В результате кризиса эти государства стали нелегитимными в глазах граждан, что и открыло путь к самым разным влияниям, в частности к всплеску исламистского экстремизма. В нестабильной политической ситуации в регионе граждане этих стран подвергаются гонениям из-за своих религиозных и политических взглядов и вынужденно ищут убежище в развитых западных странах. Недавняя волна сирийских мигрантов, которая привела к кризису в ЕС, к сказанному может служить примером.

В сложившейся ситуации значительно вырос интерес к этноконфессиональным группам на Ближнем Востоке. В поисках моделей ученые и политики часто возвращаются к османскому опыту. Могут ли миллетная система либо отдельные ее элементы способствовать соблюдению баланса сил и интересов в полиэтничном и поликонфессиональном обществе современных стран Ближнего Востока?

Исследуя османский опыт, можно сказать, что взаимоотношения между этнорелигиозными группами и с государством имели важное значение для управления разнородным обществом. Идея османского имперского управления состояла в том, что, по одному разделив этнорелигиозные группы, государство с каждым находило взаимопонимание, не допуская объединения этих групп в единый фронт. Система миллетов позволяла немусульманским подданным в пределах империи защищать и развивать свою культуру, традиции, язык и религию, признавая абсолютную власть османского султана. Она обладала потенциалом, который не был до конца использован в Османской империи. Эффективность системы зависела от сильной, централизованной власти. По мнению Р. Сафрастьяна система миллетов исполняла бы свои функции должным образом, если бы этому содействовали центральное правительство и вооруженные силы [15, с. 203].

Итак, модель миллетной системы пригодна для управления разнообразием общества. Но данная модель может отчасти удовлетворить требования меньшинств, в некотором отношении повысить степень толерантности, смягчить дискриминационную политику в их отношении, но она не может кардинально решить внутренние противоречия на этноконфессиональной основе, которые существуют в государстве. Система миллетов консервирует существующие отношения и в любой момент может привести к взрыву.

Литература:

1. BOA, фонд I.MVL, инд. номер 00382, 16736 (1274 Ra. 13).
2. Бурбанк Дж., Купер Ф. Траектории империи // Мифы и заблуждения в изучении империи и национализма. - М.: Новое издательство, 2010. - С. 325-361.
3. Гордлевский В.А. Избранные сочинения (Этнография, история востоковедения, рецензии). - Т. IV. - М.: Изд-во вост. лит., 1968. - 360 с.
4. Зеленев Е.И. Государственное управление, судебная система и армия в Египте и Сирии (XVI-начало XX века). - СПб.: Изд-во С.анкт-Петербургского ун-та, 2003. - 419 с.
5. Зеленев Е.И. Османизм и его роль в общественно-политической жизни Сирии, вторая половина XIX-нач. XX вв. - Л.: ЛГУ, 1990. - 98 с.
6. Ливен Д. Империя, история и современный мировой порядок // Мифы и заблуждения в изучении империи и национализма. - М.: Новое издательство, 2010. - С. 283-324.
7. Сафрастьян Р.А. Доктрина Османизма в политической жизни Османской империи. Ер.: Изд-во АН АССР, 1985. - 147 с.
8. Фадеева И.Л. Официальные доктрины в идеологии и политике Османской империи / Османизм-панисламизм/ XIX-начало XX в. - М.: Наука, 1985. - 268 с.
9. Худавердян К., Саакян Р. Геноцид армян сквозь призму десятилетий. Ер.: Б.И., 1995. - 56 с.
10. Abu Jaber K.S. The Millet System in the Nineteenth-Century Ottoman Empire // The Muslim World. 1967. - Vol. 57, issue 3. - Pp. 212-223.
11. Barkey K. Empire of Difference: The Ottomans in Comparative Perspective. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. - 360p.
12. Braude B. Foundation Myths of the Millet System. // Christians and Jews in the Ottoman Empire: The Functioning of a Plural Society. vol. 1. New York-London: Homles & MeIer Publishers, 1982. - PP. 69-87.
13. Kushner D. The Rise of Turkish Nationalism (1876-1908). - London: Cass, 1977, - 126 p.
14. Lewis B. The Emergence of Modern Turkey New York, Oxford: Oxford University Press. - 2002. - 511 p.
15. Safrastyan R. Armenians and Turks: Contacts in History from Seldjukides Times up to the End of the 19-th Century // Turkish and Ottoman Studies. - 2006. - Vol. 4. Yer. - PP. 197-206.
16. Tas L. The Myth of the Ottoman Millet System: Its Treatment of Kurds and a Discussion of Territorial and Non-Territorial Autonomy // International Journal on Minority and Group Rights. Vol. 21, Issue 4. Brill NIJNOFF. - 2014. - PP. 497-526.
17. The Cambridge History of Turkey: The Later Ottoman Empire (1603-1839) / ed. by Suraiya N. Faroqhi. - Vol. 3. Cambridge: Cambridge University press.- 2006. - 619 p.

18. Փափազյան Ա.

Թուրքական վավերագրերը Հայաստանի նկատմամբ (16-19-րդ դարեր). Երևան: Եզեա, 1999. - 284 էջ:

19. Karal E.Z. Gülhane Hatt-i Hümayûnunda Batının Etkisi // Türk Tarih Kurumu. 1964. Belleten c. XXVIII. sayı 112. - Sh. 581-601.

20. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa82>.

References:

1. BOA, fond I.MVL, ind. nomer 00382, 16736 (1274 Ra. 13).
2. Burbank Dzh., Kuper F. Traektorii imperii // Mify i zabluzhdeniya v izuchenii imperii i nacionalizma. - M.: Novoe izdatel'stvo, 2010. - S. 325-361.
3. Gordlevskij V.A. Izbrannye sochinenija (Jetnografija, istorija vostokovedenija, recenzii). - T. IV. - M.: Izd-vo vost. lit., 1968. - 360 s.
4. Zelenev E.I. Gosudarstvennoe upravlenie, sudebnaja sistema i armija v Egipte i Sirii (XVI-nachalo XX veka). - SPb.: Izd-vo S.ankt-Peterburgskogo un-ta, 2003. - 419 s.
5. Zelenev E.I. Osmanizm i ego rol' v obshhestvenno-politicheskoj zhizni Sirii, vtoraja polovina XIX-nach. XX vv. - L.: LGU, 1990. - 98 s.
6. Liven D. Imperija, istorija i sovremennyj mirovoj porjadok // Mify i zabluzhdenija v izuchenii imperii i nacionalizma. - M.: Novoe izdatel'stvo, 2010. - S. 283-324.
7. Safrastjan R.A. Doktrina Osmanizma v politicheskoj zhizni Osmanskoj imperii. Er.: Izd-vo AN ASSR, 1985. - 147 s.
8. Fadeeva I.L. Oficial'nye doktriny v ideologii i politike Osmanskoj imperii / Osmanizm-panislamizm / XIX-nachalo XX v. - M.: Nauka, 1985. - 268 s.
9. Hudaverdjan K., Saakjan R. Genocid armjan skvoz' prizmu desjatiletij. Er.: B.I., 1995. - 56 s.
10. Abu Jaber K.S. The Millet System in the Nineteenth-Century Ottoman Empire // The Muslim World. 1967. - Vol. 57, issue 3. - Pp. 212-223.
11. Barkey K. Empire of Difference: The Ottomans in Comparative Perspective. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. - 360p.
12. Braude B. Foundation Myths of the Millet System. // Christians and Jews in the Ottoman Empire: The Functioning of a Plural Society. vol. 1. New York-London: Homles & MeIer Publishers, 1982. - PP. 69-87.
13. Kushner D. The Rise of Turkish Nationalism (1876-1908). - London: Cass, 1977, - 126 p.
14. Lewis B. The Emergence of Modern Turkey New York, Oxford: Oxford University Press. - 2002. - 511 p.
15. Safrastyan R. Armenians and Turks: Contacts in History from Seldjukides Times up to the End of the 19-th Century // Turkish and Ottoman Studies. - 2006. - Vol. 4. Yer. - PP. 197-206.
16. Tas L. The Myth of the Ottoman Millet System: Its Treatment of Kurds and a Discussion of Territorial and Non-Territorial Autonomy // International Journal on Minority and Group Rights. Vol. 21, Issue 4. Brill NIJNOFF. - 2014. - PP. 497-526.
17. The Cambridge History of Turkey: The Later Ottoman Empire (1603-1839) / ed. by Suraiya N. Faroqhi. - Vol. 3. Cambridge: Cambridge University press.- 2006. - 619 p.
18. Փափազյան Ա.
19. Karal E.Z. Gülhane Hatt-i Hümayûnunda Batının Etkisi // Türk Tarih Kurumu. 1964. Belleten c. XXVIII. sayı 112. - Sh. 581-601.
20. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa82>.

International Journal on Minority and Group Rights. Vol. 21, Issue 4. Brill NIJNOFF. - 2014. – PP. 497-526.

17. The Cambridge History of Turkey: The Later Ottoman Empire (1603–1839) / ed. by Suraiya N. Faroqhi. - Vol. 3. Cambridge: Cambridge University press. - 2006. - 619 p.

18. Փափազյան Ա.

Թուրքական վավերագրերը Հայաստանի նկատմամբ

մասին (16–19-րդ դարեր). Երևան: Եզեա, 1999. - 284 էջ:

19. Karal E.Z. Gülhane Hatt-i Hümayûnunda Batının Etkisi // Türk Tarih Kurumu. 1964. Belleten c. XXVIII. sayı 112. - Sh. 581-601.

20. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa82.htm> (data obrashhenija: 10.05.2015).

Сведения об авторе:

Карташян Анаит Завеновна (г. Санкт-Петербург, Россия), аспирантка кафедры теории общественного развития стран Азии и Африки Восточного факультета Санкт-Петербургского государственного университета, e-mail: anahitkartashyan@yahoo.com

Data about the author:

A. Kartashyan (St. Petersburg, Russia) postgraduate student at Department of Theory of Social Development of Asian and African Countries, St. Petersburg State University, e-mail: anahitkartashyan@yahoo.com



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

УДК82

МОДЕЛЬ РУССКОЯЗЫЧНОГО ОПИСАТЕЛЬНОГО КОМБИНАТОРНОГО СЛОВАРЯ В СФЕРЕ СОЛНЕЧНОЙ ЭНЕРГЕТИКИ

А.Ю. Левенкова

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению типовых характеристик комбинаторного словаря на основе определений, данных отечественными и зарубежными лингвистами. Параметрическое описание комбинаторных словарей послужило основой для моделирования русскоязычного описательного комбинаторного словаря в сфере солнечной энергетики. В статье обосновывается актуальность создания словаря комбинаторного типа, его макроструктура и микроструктура, и также демонстрируется модель словарной статьи.

Ключевые слова: терминология солнечной энергетики, словарь комбинаторного типа, описательный комбинаторный словарь.

MODEL OF A DESCRIPTIVE RUSSIAN DICTIONARY OF SOLAR ENERGY COLLOCATIONS

A. Levenkova

Abstract. The article considers typical features of dictionaries of collocations via definitions given by Russian and foreign linguists. Parametric specifying of dictionaries of collocations has served as a basis for modeling of a descriptive Russian dictionary of solar energy collocations. The article underpins the relevance of the dictionary in question and its composition. It also demonstrates a sample dictionary entry.

Keywords: solar energy terms, dictionary of collocations, descriptive dictionary of collocations.

К настоящему времени теория лексикографии и терминографии накопила богатый опыт в описании и систематизации существующих словарей, в том числе и терминологических. Несмотря на это, словари комбинаторного типа пока ещё не заняли прочную позицию в существующих типологиях как отдельный классификационный тип. Одна из причин заключается в различных подходах к пониманию комбинаторного словаря. Очень часто авторы комбинаторных словарей дают свою собственную интерпретацию, что во многом затрудняет выделение типичных характеристик подобного рода словарей. И всё же большинство лингвистов сходятся в том, что словарь данного типа относится к разряду учебных словарей и призван описать лексическую и синтаксическую сочетаемость слов. Приведём несколько примеров определения словаря комбинаторного типа.

М.В. Влавацкая определяет словарь комбинаторного типа как особый тип учебно-нормативного словаря, цель которого – представить, во-первых, необходимый и корректный перечень распространителей слов (отражение лексической сочетаемости); и во-

вторых, совокупность имеющихся при слове синтактико-семантических позиций (отражение синтаксической сочетаемости). В лингвистической литературе словари, относящиеся к данной категории и предназначенные для фиксации несвободных сочетаний слов, т.е. коллокаций, обычно называются словарями сочетаемости или комбинаторными словарями [2, с. 80].

Н.К. Рябцева в приложении к своему комбинаторному словарю общенаучной лексики утверждает, что комбинаторный словарь содержит преимущественно базовую, наиболее употребительную лексику, показывает, как правильно и в какой форме нужно сочетать слова и к какому стилю относится данное выражение; особая роль отводится иллюстративному материалу, который демонстрирует естественные контексты употребления слова и словосочетаний с ним [8, с. 591].

А.Н. Баранов определяет словарь сочетаемости как учебный словарь, принадлежащий к словарям речевого употребления, содержащий активную лексику и раскрывающий способы её употребления [1, с. 170].

По мнению В.В. Морковкина, словарь сочетаемости – учебный словарь, дающий систематическое описание валентных свойств наиболее употребительных слов данного языка [7, с. 32].

По определению В.А. Федосова, словарь сочетаемости представляет собой руководство к построению распознавания слов, но не актуальных, выражающих конкретные смыслы, а потенциальных, способных, готовых к выражению этих смыслов [10, с. 129].

Приведём несколько определений зарубежных лингвистов:

- a combinatory dictionary gives essential grammatical and lexical recurrent word combinations, often called collocations [12, с.7].
- a collocations dictionary allows students to build up their own collocational competence on a 'need-to-know' basis, starting from the words they already know – or know in part [14, с.4].
- shows how the most frequent words in English typically combine with each other, to form natural-sounding chunks of language – and this is what makes it an especially useful tool for people taking IELTS exams [13, с.9].

Параметрическая классификация комбинаторных словарей была предложена М.В. Влавацкой, которой удалось систематизировать весь накопленный опыт в описании комбинаторных словарей [3, с. 84–109]. Данная работа может служить доказательством того, что комбинаторная лексикография действительно существует и все словари комбинаторного типа могут быть параметрически описаны.

Совсем иначе обстоит дело с терминологическими комбинаторными словарями. В классификациях терминологических словарей данный тип словаря не представлен в силу объективной причины. Незначительное количество словарей подобного рода не позволяет говорить вообще о каких-либо тенденциях в комбинаторной терминографии. Тем не менее, потребность в такого рода словарях существует, особенно в условиях языковой интерференции. Цель терминологического комбинаторного словаря – демонстрация сочетаемости терминологических единиц для выражения специального понятия. Комбинаторные терминологические словари могут послужить «руководством» для иностранных специалистов в овладении

иноязычной профессиональной терминологией, а также для перевода профессиональной литературы с иностранного языка на русский язык.

Говоря о характере описания сочетаемости в комбинаторных терминологических словарях, на наш взгляд, принципиальным является разделение данных словарей на нормативные и описательные. Нормативный словарь фиксирует те сочетания слов, которые строго соответствуют нормам языка. Описательный словарь отражает словосочетания в контекстах, в том числе и окказиональные. Цель такого словаря – зафиксировать всевозможные контексты входной единицы в рамках определённого собрания текстов.

По нашему мнению, терминология солнечной энергетики должна быть систематизирована именно в комбинаторном словаре описательного характера. Количественный анализ указал на низкую воспроизводимость нормативных терминов в речи специалистов. Лишь 417 терминологических единиц из 2473 были зафиксированы в государственных стандартах и специальных словарях. Подавляющая часть единиц, выделенных в ходе корпусного исследования, являются терминами речи и должны быть лексикографически описаны.

С этой целью мы предприняли попытку моделирования русскоязычного описательного комбинаторного словаря в сфере солнечной энергетики. Проект представляет собой новый тип комбинаторного словаря – описательный. Существующие на сегодняшний день терминологические комбинаторные словари являются нормативными [См., например: 8; 11].

Отличительным свойством современных словарей является многофункциональность, т.е. сочетание четырёх универсальных функций словаря – справочной, систематизирующей, учебной и нормативной. Тезис о многофункциональности как основе построения «идеальной модели словаря» содержится в работах многих современных терминологов-лексикографов (Гринёв, 1995; Герд, 2005; Табанакова, 2001; Ковязина, 2006 и др.). Моделируемый комбинаторный словарь определяется одной доминирующей функцией – *систематизирующей*, однако не исключает включения учебной функции. Его цель – зафиксировать наиболее частотные словосочетания и их контексты для

правильного усвоения терминологических единиц в их естественном окружении.

По значимости отражения сочетаемости, данный словарь является *аспектным* комбинаторным словарём, так как призван отразить только лексическую сочетаемость. «Понятийность» термина накладывает определённые ограничения на описание его сочетаемостных свойств. Ни синтаксическая, ни семантическая сочетаемость не вскрывает соотношение понятий и не указывает на отнесённость к определённой области знания. Только *лексическая сочетаемость* носит индивидуальный характер и обеспечивает смысловую правильность высказывания.

По принципу описания сочетаемости моделируемый словарь относится к разряду *семантических*, так как позволяет объединять термины в смыслы и фиксировать индивидуальную сочетаемость каждого термина.

По характеру описания сочетаемости данный словарь относится к *описательным*, так как отражает словосочетания в контекстах, в том числе и окказиональные.

По способу представления значения термина, словарь является *одноязычным*, так как устанавливает равнозначные отношения между элементами одного языка.

Макроструктура и микроструктура словаря моделировались с учётом интересов пользователя словаря и оптимального описания сочетаемости входных единиц. *Макроструктура* комбинаторного словаря включает 2 раздела:

1. *Опроекте* – стартовая страница словаря, которая представляет собой вводную часть, информирующую пользователя о структуре словаря, о способах пользования словарём, о видах специальной информации, включённой в словарь.

2. *Пермутационный указатель*, представляющий собой алфавитный перечень всех существительных, входящих в коллокацию. Данные существительные затем даются с предшествующим или последующим микроконтекстом. Таким образом, пользователь может получить все возможные коллокации, содержащие то или иное существительное.

3. *Список научно-технических текстов*, которые были использованы при выделении коллокаций с ссылками на полный текст в сети Интернет.

Микроструктура словаря подразумевает расположение информации в словарной

статье, которая обеспечивает необходимые сведения о заголовочной единице в соответствии с целью данного словаря и содержит следующие фрагменты:

1. *Сочетаемость* входной единицы в виде коллокаций.

2. Указание *статистической частоты*, в пределах которой встретилась данная коллокация.

3. Указание на *степень терминологичности* коллокации. Каждой коллокации присваивается степень терминологичности 1, 2 и 3. К первой категории относятся коллокации, которые уже были зафиксированы в нормативных документах и специальных словарях. Ко второй категории относятся коллокации, обладающие семантической целостностью и ассоциативной связью с областью солнечной энергетики. К третьей категории принадлежат коллокации, не имеющие смысловой завершённости и не имеющие ассоциативной связи с областью солнечной энергетики. В этом случае только расширенный контекст может установить тематическую принадлежность коллокации.

4. *Иллюстративный материал*, демонстрирующий использование коллокации в контекстах.

Модель словарной статьи представлена в таблице 1. Здесь мы представили фрагмент словарной статьи к входящей единице «солнце». Общее количество коллокаций к слову «солнце» составило 65 единиц: 28 двухкомпонентных единиц, 22 трёхкомпонентных единиц, 10 четырёхкомпонентных единиц, 4 пятикомпонентных единиц и 1 шестикомпонентной единицы. Статический маркер указывает на частоту многокомпонентной конструкции. Пороговая частота определялась отдельно для коллокаций справа и слева от опорного слова, поэтому возможно указание двух пороговых частот. Пороговая частота рассчитывалась относительно не общего количества словоупотреблений, а относительно общего количества словосочетаний заданной длины. В связи с этим в частотный список могли войти коллокации, встретившиеся в корпусе два и даже 1 раз. Если устанавливать пороговую частоту каждой коллокации относительно общего количества словоупотреблений (их больше 1 млн.), большинство коллокаций не войдёт в список. Помимо этого, низкая частотность также принималась с учётом

случайности выбранных текстов. Несмотря на то, что все тексты являются научно-техническими в области солнечной

энергетики, составленный нами корпус нельзя назвать эталонным.

Таблица 1. - Модель словарной статьи русскоязычного описательного комбинаторного словаря в сфере солнечной энергетики

Лемма/входная единица (сущ.)	Коллокации	Статистический показатель	Степень терминологичности	Контекст
Солнце	1) энергия солнца; 2) дни без солнца; 3) устройство слежения за солнцем; 4) ориентация приёмной площадки на солнце; 5) непрерывное во времени слежение за солнцем	2-4 5-6 6-7 7 7	2 3 1 2 2	1) Здесь же указываются гипотезы, построенные для объяснения наблюдаемой неизменяемости лучеиспускания солнца, неиссякаемости энергии солнца. 2) Солнечный дом, зачастую даже в дни без солнца, обходится без активного отопления. 3) Поворотное устройство слежения за Солнцем (актуатор, ротатор) предназначено для слежения по азимуту и углу возвышения (углу места, элевации) за такими объектами как солнечная панель (солнечная батарея), водонагреватель (гелиосистема), концентратор и зеркало (гелиостат). 4) Оптимизация ориентации приемной площадки на Солнце по углу ее наклона и азимуту. 5) Формула расчета непрерывного во времени слежения за Солнцем по меридиональной оси.

В связи с этим мы руководствовались принципом: чем больше коллокаций войдёт в словарь, тем полнее будет представлена терминология солнечной энергетики. При дальнейшем формировании терминосистемы данный словарь может послужить обширным ресурсом терминологических единиц в области солнечной энергетики. Иллюстративная информация не только представляет коллокации в их естественном окружении, но и уточняет профессиональную принадлежность коллокаций, которые по степени терминологичности относятся к 3 категории. Это, с одной стороны, может способствовать систематизации терминологии, и, с другой стороны, может является неким фильтром при формировании терминосистемы солнечной энергетики.

Таким образом, разработанный нами словарь представляет собой русскоязычный описательный терминологический словарь комбинаторного типа, который предназначен для переводчиков в сфере солнечной энергетики, а также иностранных специалистов-энергетиков, и призван описать лексическую сочетаемость входящих в него терминов. Кроме этого, данный словарь может быть использован в целях дальнейшей систематизации, стандартизации и унификации терминологии солнечной энергетики, при разработке многоязычных словарей терминов солнечной энергетики, а также в целях лингвистических исследований в данной области знания, так как содержит большой объём терминологических единиц и контекстуальной информации.

Литература:

1. Баранов А.Н. Оптимизация эпистемической функции языка. Лексикография // Введение в прикладную лингвистику. - М.:УРСС. - 2001. - 360 с.
2. Влавацкая М.В. Словари комбинаторного типа в современных типологиях и классификациях и критерии их выделения. Филологические науки. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота. - 2009. - С. 80-87.
3. Влавацкая М.В. Лексикографическое описание сочетаемости слов. Модель построения англо-русского учебного комбинаторного словаря. Монография. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co.KG. - 2012. - 189 с.
4. Герд А.С. Прикладная лингвистика. - СПб.: Изд-во С.-Петерб.ун-та. - 2005. - 268 с.
5. Гринёв С.В. Введение в терминографию. - М.: МПУ. - 1995. - 158 с.
6. Ковязина М.А. Функциональная модель двуязычного экологического словаря-тезауруса: Дис ... канд. филол. наук. – Тюмень. - 2006. - 374 с.
7. Морковкин В.В. Русско-иноязычный словарь сочетаемости, его лингвистические основы и структура // Актуальные проблемы учебной лексикографии. - М.: изд-во Моск.университета. - 1977. - С. 84-118.
8. Рябцева Н.К. Научная речь на английском языке. Словарь оборотов и сочетаемости общенаучной лексики. - М.: Флинта, Наука. - 2000. - 600 с.
9. Табанакова В.Д. Идеографическое описание научной терминологии в специальных словарях: Дис ... докт.филол. наук. – Тюмень. - 2001. - 287 с.
10. Федосов В.А. О возможном подходе к лексикографированию сочетаемости слов // Учебники и словари в системе средств обучения РКИ. - М.: Русский язык. - 1986. - С. 126-131.
11. Учебный словарь сочетаемости общественно-политических терминов (с эквивалентами на английском языке) / З.С. Кузнецова, В.В. Фокина, И.Н. Шиманская // Под. Ред. В.В. Морковкина. - М.: Рус.яз, 1989. - 394 с.
12. Benson M., Benson E., Ilson I. The BBI Combinatory Dictionary of English. - М.: Русский язык, 1990. - 286 с.
13. Macmillan Collocations Dictionary. Macmillan, 2010. – 1748 p.
14. Oxford Collocations Dictionary. OUP, 2002. - 987 p.

References:

1. Baranov A.N. Optimizacija jepistemicheskoj funkcii jazyka. Leksikografija // Vvedenie v prikladnuju lingvistiku. - M.:URSS. - 2001. - 360 s.
2. Vlavackaja M.V. Slovarei kombinatornogo tipa v sovremennyh tipologijah i klassifikacijah i kriterii ih vydelenija. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. - Tambov: Gramota. - 2009. - S. 80-87.
3. Vlavackaja M.V. Leksikograficheskoe opisanie sochetaemosti slov. Model' postroenija anglo-russkogo uchebnogo kombinatornogo slovarja. Monografija. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co.KG. - 2012. - 189 s.
4. Gerd A.S. Prikladnaja lingvistika. - SPb.: Izd-vo S.-Peterb.un-ta. - 2005. - 268 s.
5. Grin'ov S.V. Vvedenie v terminografiju. - M.: MPU. - 1995. - 158 s.
6. Kovjazina M.A. Funkcional'naja model' dvujazychnogo jekologicheskogo slovarja-tezaurus: Dis ... kand. filol. nauk. – Tjumen'. - 2006. - 374 s.
7. Morkovkin V.V. Russko-inojazychnyj slovar' sochetaemosti, ego lingvisticheskie osnovy i struktura // Aktual'nye problemy uchebnoj leksikografii. - M.: izd-vo Mosk.universiteta. - 1977. - S. 84-118.
8. Rjabceva N.K. Nauchnaja rech' na anglijskom jazyke. Slovar' oborotov i sochetaemosti obshhenauchnoj leksiki. - M.: Flinta, Nauka. - 2000. - 600 s.
9. Tabanakova V.D. Ideograficheskoe opisanie nauchnoj terminologii v special'nyh slovarjah: Dis ... dokt.filol. nauk. – Tjumen'. - 2001. - 287 s.
10. Fedosov V.A. O vozmozhnom podhode k leksikografirovaniju sochetaemosti slov // Uchebniki i slovarei v sisteme sredstv obuchenija RKI. - M.: Russkij jazyk. - 1986. - S. 126-131.
11. Uchebnij slovar' sochetaemosti obshhestvenno-politicheskikh terminov (s jekvivalentami na anglijskom jazyke) / Z.S. Kuznecova, V.V. Fokina, I.N. Shimanskaja // Pod. Red. V.V. Morkovkina. - M.: Rus.jaz, 1989. - 394 s.
12. Benson M., Benson E., Ilson I. The BBI Combinatory Dictionary of English. - M.: Russkij jazyk, 1990. - 286 s.
13. Macmillan Collocations Dictionary. Macmillan, 2010. – 1748 p.
14. Oxford Collocations Dictionary. OUP, 2002. - 987 p.

Сведения об авторе:

Левенкова Анна Юрьевна (г. Тюмень, Россия), аспирант, старший преподаватель, Тюменский государственный университет, e-mail: annaropova31@rambler.ru

Data about the author:

A. Levenkova (Tyumen, Russia), postgraduate student, senior lecturer, Tyumen State University, e-mail: annaropova31@rambler.ru

УДК 82

«ЛИТЕРАТУРНЫЕ ПРОЕКТЫ» В ГЕРМАНИИ

Ю.В. Перелыгина

Аннотация. Данное исследование посвящено актуальному вопросу о современных «литературных проектах», которые продвигают книжные издательства. В статье рассматриваются несколько «литературных проектов» Германии и их значимые характеристики: тип автора, проблематика произведений, связь литературного дебюта и коммерческого заказа. Показано влияние запросов читателей на формирование литературных произведений (на примере Ю. Херманн и Б. Леберта). Связаны воедино научные положения по указанной теме и практические наблюдения, основанные на текстах современных писателей Германии.

Ключевые слова: зарубежная литература; «литературный проект»; массовая литература; Ю. Херманн; Б. Леберт; книжный маркетинг.

“LITERARY PROJECTS” IN GERMANY

Yu. Perelygina

Abstract. This study deals with the topical issue of the modern “literary projects” that are promoted by book publishers. The article discusses several “literary projects” of Germany and their significant characteristics: type of author, problems of works, relations of literary debut and commercial order. The influence of readers' queries on the formation of literary works (on the example of J. Herrmann and B. Lebert) is shown. We linked together scientific positions on this topic and practical observations, based on texts by contemporary writers in Germany.

Keywords: foreign literature; “Literary project”; mass literature; J. Herrmann; B. Lebert; Book marketing.

Современные издательства Германии ежемесячно выпускают десятки книг новых авторов. Однако лишь некоторые имена становятся известными широкой читательской публике. Спецификой современного литературного процесса является то, что прежний идеологический диктат в ней, характерный для середины и второй половины XX в., заменен диктатом другого рода – коммерческим или социальным. Улавливая подобную тенденцию, многие начинающие писатели выбирают особенную стратегию авторского поведения, с большей вероятностью призванную обеспечить популярность их книгам. Прежние стратегии – просветительская, ориентированная на учительство, или авангардистская, подразумевающая вызывающий спор с читателем – уходят в прошлое. На смену им приходит просчитывание запросов рынка. Не случайно в современной Германии сложилась ситуация, при которой литературное производство и литературное потребление достигли равновесия.

«Литературный проект» – понятие неканоническое для современного литературоведения. Исследователь М. Черняк считает, что «литературный проект» обладает рядом характерных черт: наличием псевдонима, который, как правило, не

раскрывается (зачастую он – уже не столько литературное имя, сколько «торговая марка»); участием в работе над произведениями так называемых «литературных негров». Она же замечает, что примеры разнообразных «литературных проектов» демонстрируют неоднородность типа современного автора массовой литературы – «это и журналисты, и выпускники Литературного института, и литературоведы, и переводчики, набившие руку на западных образцах литературы, и наивный читатель-автор, вычленивший в полюбившемся жанре жесткую схему и др.» [5; с. 102]. Эти читатели-писатели чутко воспринимают законы коммерческого литературного рынка.

Коммерциализация литературного процесса, ставшая особенно заметной в 1990-е гг., повлияла не только на расширение круга читателей. Следствием новой издательской политики явилось то, что «высокая» немецкая традиция стала часто отходить на периферию общественного сознания, оставляя первый план «массовой» литературе. «Высокая» же литература всё чаще обнаруживала «признаки усталости, торможения, утраты контакта с читателем» [3; с. 4].

Разумеется, справедливо мнение В. Земскова, что нельзя констатировать исчезновение художественной литературы в каноническом смысле, однако в наши дни «и

в «числе», и в качестве, и в значении для общества ее становится все меньше» [3; с. 4]. Если классическая немецкая литература дала миру ярких героев, наделенных неповторимыми чертами, – Фауста, Вертера, то массовой литературе в принципе не свойственна проблематичная, конфликтная структура личности героя. В силу этого большинство персонажей напоминают нам однородную массу, толпу, среди которой трудно вычленишь кого-то особенного. «Героев» в том смысле, в каком мы привыкли их понимать, рассуждая о классической немецкой литературе, почти не осталось.

Примечательную тенденцию в современной австрийской (немецкоязычной) литературе отмечает А.В. Белобратов: число ежегодных книжных новинок растет, они, казалось бы, способны удовлетворить вкус самого придирчивого читателя, но каждая из новых книг обречена на короткую жизнь; в памяти читателя не остается книги, претендующей на длительное существование в литературе и культуре [1, с. 76].

М.Е. Черняк замечает, что «приходится констатировать, что огромное количество авторов и «литературных проектов», представленных на рынке массовой литературы, и произошедшее кардинальное эстетическое упрощение этого рынка «питательным каналом» (в этом видится отсылка к словам М.Е. Салтыкова-Щедрина о том, что авторы массовой литературы – это «подмастерья», необходимые для большой литературы, т.к. они, «составляя питательный канал и резонирующую среду», по-своему питают корневую систему литературы) подавляет действительно качественную прозу.

«Подмастерьями» современных писателей называют еще и потому что многие из них – выходцы из средств массовой информации, в прошлом журналисты и репортеры (К. Крахт, К. Рансмайр, Б. фон Штукрад-Барре). Их личная ангажированность в практике массмедиа и «художественный» вклад в ее осмысление ставит под сомнение профессионализм и серьезность заявленной проблематики [4; с. 69].

Удачными примерами «литературного проекта» в Германии являются, на наш взгляд, произведения Ю. Херманн и Б. Леберта.

Ю. Херманн (род. в 1970 г.) до того, как стать писательницей, испробовала разные профессии (кельнер, менеджер, музыкант и

др.), изучала германистику и философию, однако поворотным пунктом в ее биографии стало получение в 1997 г. двух литературных стипендий. В то время Ю. Херманн работала журналистом на берлинском радио. Академия искусств и Литературный коллоквиум Берлина выделили ей определенные суммы для работы над будущей книгой. «Это было достаточно необычным решением, которое, тем не менее, вполне укладывалось в новую практику книжных издательств, ориентированную теперь на поиск и активное «открытие» молодых авторов» [8; с. 56]. Автор занималась PR-продвижением не только книги, но и своей персоны: давала интервью, где без стеснения рассказывала о том, что взялась за перо ее подстегивало любопытство и вопрос о собственных творческих возможностях и амбициях: получится ли? «Литературный проект» имел успех, а издательства ждали следующую новинку с нетерпением. Газета “FrankfurterAllgemeineZeitung” даже написала, что никакую другую книгу не ждут с таким нетерпением.

Ничуть не принижая художественные достоинства прозы Ю. Херманн, мы можем указать на те ее характеристики, которые позволили писательнице найти быстрый отклик у читательской аудитории.

Во-первых, ее дебют состоялся в жанре короткой прозы. Несомненно, и автор, и издатель учитывали определенную усталость читателей от масштабных, обстоятельных в идеологическом отношении произведений. Ситуацию можно сравнить с той, что была в немецкой литературе сразу после окончания Второй мировой войны. Тогда, как известно, исключительно популярным был жанр «короткого рассказа» («Kurzgeschichte») – чувствительнейшего и скорого сейсмографа своего времени. Более масштабные произведения, например, романы авторов немецкой эмиграции, нашли путь к читателю несколько позже. Аналогично тому времени, немецкое общество ощущало заметную усталость от идеологической нагрузки послевоенных лет, которая снялась только после падения Берлинской стены.

Во-вторых, в произведениях Ю. Херманн отразились действительные, заметные проблемы нового времени. Так, например, в новелле «Красные кораллы» речь сразу же заходит о визитах людей к психотерапевтам, об их душевной и эмоциональной разобщенности. В рассказе «Ураган

(SomethingFarewell)) писательница показывает склонность современного человека жить не настоящей, а выдуманной, иллюзорной жизнью. Ее героиня так и говорит: «Игра называется «представим-себе-чью-то-жизнь» [3; с. 26]. В ее лирических зарисовках современной действительности постоянно всплывают легко узнаваемые сюжеты, образы, типажи, что делает прозу Ю. Херманн «своей» для читателя. Она пишет о том, чем действительно живет Германия.

В силу этого не удивительно, что издатели, несмотря на весьма умеренную творческую активность Ю. Херманн (большие перерывы между публикациями), с удовольствием выпустили ее последующие книги. Ю. Херманн – это «торговая марка», которую потребители будут покупать. Это верно и по отношению к ее последнему роману «AllerLiebeAnfang». Являясь новой вехой в ее творчестве, по-своему вершинным достижением психологической прозы Ю. Херманн, этот роман откровенно учитывает гендерный аспект. Писательница погружается в сферу мятущегося женского сознания. Ее героиня размышляет об итогах и перспективах, достижениях и потерях своей личности, повествование строится на характерных для женской прозы эмоциональных полутонах, внимании к бытовым деталям и т.п.

Черты «литературного проекта» есть и в творчестве молодого немецкого писателя Бенямина Леберта (род. в 1982 г.). Ему исполнилось всего шестнадцать лет, когда вышла в свет первая книга. Примечательно, что этому событию поспособствовала лектор из молодежного приложения к «SüddeutscheZeitung», убедив юного журналиста в возможности написать роман. И, как и в истории с Ю. Херманн, издательство сделало ставку на молодого писателя и не ошиблось. Роман «Crazy» появился в 1998 году и сразу стал бестселлером. Он во многом автобиографичен: Леберт – автор, рассказчик и главный герой романа. Восьмиклассник Бенямин меняет пятую по счету школу в попытке доучиться и получить аттестат зрелости. Но самые важные уроки он и его друзья получают после занятий. Как и многие подростки, они находятся в поиске смысла жизни. Главная идея произведения легко могла заинтересовать массового читателя конца 90-х годов, жившего в условиях обрушения идеологических систем – как

сложно подростку становиться взрослым. Многие критики не посчитали роман объемом менее 200 страниц серьезным чтением, тем не менее им пришлось признать, что «яркий стиль изложения и аутентичные образцы речи придают книге своеобразное очарование» [2; с. 185]. Так, А.Е. Белоусова делает предположение, что столь широкая популярность “Crazy” у подростков и их родителей связана с близостью автора тем, кого он изобразил, они – представители одного поколения. «Рассказчик и читатель говорят на одном языке – языке современной молодежи» [2; с. 186].

Интересен роман еще и тем, что в нем Б. Леберт в скрытой форме задал себе и окружающим вопросы: а писатель ли он? Какую ценность имеет книга? Кто имеет право называться писателем: тот, кто нацелен только на получение гонораров от издательства или тот, кто намерен отстаивать честь литературы и ее идеалов? Стало быть, он и сам размышлял над проблемой качества современной литературы, выходя к читателю затем со второй, третьей книгой. Судя по именам классиков, наполняющим роман Б. Леберта «А ты можешь?» (2006), повзрослевший писатель выражает свое почтение «высокой литературе». Но может ли столь юный человек написать что-то действительно глубокое, «свое», не используя классических сюжетов?

В целом, как можно предположить, «литературные проекты» оживили книжный рынок современной Германии, но не дали европейскому читателю книгу, которая стала бы книгой года или даже десятилетия. Пытаясь освоить жизненное и литературное пространство, приспособиться к новой массовой ситуации, книжному маркетингу, писатели сознательно идут на диалог с читателем, выбирают созвучные представителю рубежа XX–XXI вв. темы и проблемы. При этом они желают удовлетворить и собственные амбиции, следовать «моде». Некоторые писатели выбирают собственную жизнь и биографические элементы в качестве изображаемого в повествовании и фрагментов для произведений, что позволяет сделать вывод, с одной стороны, о нехватке подлинно интересных сюжетов, с другой – о попытке показать свою личность, оставив литературные сентенции классикам.

Литература:

1. Белобратов А.В. Австрийская литература 1990-х годов: в ожидании шедевра. - М.: Институт научной информации по общественным наукам РАН. - 2006. - С. 76-97.
2. Белоусова А.Е. Речевой портрет в романе Б. Леберта "Crazy" // Вестник МГЛУ. - М. - 2007. - С. 185-190.
3. Герман Ю. Летний домик, позже. - М.:ОГИ. - 2009. - 240 с.
4. Земсков В.Б. От редколлегии // Художественные ориентиры зарубежной литературы XX века. - М.: 2002. - С. 4.
5. Кучумова Г.В. Программа дешифровки мифов в немецкой молодежной литературе 1990-х годов // Вестник СамГУ. - Самара. - 2009. - № 5(71). - С. 68-78.
6. Черняк М. Массовая литература XX века. - М.: Флинта: Наука. - 2009. - 432 с.
7. Черняк М. Феномен массовой литературы XX века // СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. - 2005. - С. 152-178.
8. Чугунов Д. Немецкая литература 1990-х годов: Ситуация «поворота». Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та. - 2006. - 288 с.
9. Чугунов Д. Новые лица немецкой литературы. Воронеж: Изд-во «Институт ИТОУР». - 2010. - 74 с.

References:

1. Belobratov A.V. Avstrijskaja literatura 1990-h godov: v ozhidanii shedevra. - M.: Institut nauchnoj informacii po obshhestvennym naukam RAN. - 2006. - S. 76-97.
2. Belousova A.E. Rechevoj portret v romane B. Leberta "Crazy" // Vestnik MGLU. - M. - 2007. - S. 185-190.
3. German Ju. Letnij domik, pozzhe. - M.:OGI. - 2009. - 240 s.
4. Zemskov V.B. Ot redkollegii // Hudozhestvennye orientiry zarubezhnoj literatury XX veka. - M.: 2002. - S. 4.
5. Kuchumova G.V. Programma deshifrovki mifov v nemeckoj molodezhnoj literature 1990-h godov // Vestnik SamGU. - Samara. - 2009. - № 5(71). - S. 68-78.
6. Chernjak M. Massovaja literatura XX veka. - M.: Flinta: Nauka. - 2009. - 432 s.
7. Chernjak M. Fenomen massovoj literatury XX veka // SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena. - 2005. - S. 152-178.
8. Chugunov D. Nemeckaja literatura 1990-h godov: Situacija «povorota». Voronezh: Izd-vo Voronezh. gos. un-ta. - 2006. - 288 s.
9. Chugunov D. Noveye lica nemeckoj literatury. Voronezh: Izd-vo «Institut ITOUR». - 2010. - 74 s.

Сведения об авторе:

Перельгина Юлия Викторовна (г. Воронеж, Россия), аспирант IV года обучения ВГУ, e-mail: za_nauku@mail.ru

Data about the author:

Yu. PereLygina (Voronezh, Russia), postgraduate student, IV year, Voronezh State University, e-mail: za_nauku@mail.ru



УДК 81'37

ИНТЕРМОДАЛЬНЫЕ ГЛАГОЛЬНЫЕ ПРЕДИКАТЫ С ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ В ТЕКСТЕ ТИПА «ОПИСАНИЕ»

Ю.Н. Варфоломеева¹

¹Работа выполнена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (номер заявки 15-04-00305).

Аннотация. Статья посвящена исследованию семантики интермодальных глагольных предикатов, вербализующих слуховую, обонятельную, вкусовую и осязательную перцепцию в тексте типа «описание». В контексте описания данные предикаты приобретают значение бытийности. Интермодальные предикаты имплицитно выражают значение пространства в описательном тексте. Результаты исследования соотносятся с данными «Толкового словаря русских глаголов» под редакцией Л.Г. Бабенко и «Русского семантического словаря» под редакцией Н.Ю. Шведовой.

Ключевые слова: текст типа «описание», глагольный предикат, пространственное значение, интермодальные предикаты, перцепция.

INTERMODAL VERBAL PREDICATES WITH THE SPACE MEANING IN THE TEXT OF “DESCRIPTION”

Yu. Varfolomeeva

Abstract. The main idea of the article is to analyze the semantics of intermodal verbal predicates in descriptive texts, that verbalize auditory, olfactory, gustatory and tactile perception in the text of “description”. General meaning connected all verbal predicates in descriptive texts is the meaning of existence. Intermodal verbal predicates express the space meaning implicitly in the descriptive text. The research results are correlated with “Explanatory Dictionary of Russian verbs” edited by L. Babenko and “Russian semantic dictionary” edited by N. Shvedova.

Keywords: text of “description”, verbal predicate, space meaning, intermodal predicates, perception.

В данной работе текст типа «описание» определяется как тип текста, в котором перечисляются фиксированные признаки статичного объекта, существующие в определенном временном срезе [6]. Исходя из того, что объекты, которые наполняют описываемое пространство, и параметры их расположения в пространстве реализуются в модели текста типа «описание», профессор В.М. Хамаганова установила, что основу лексической модели описания составляет актантное ядро, являющееся средством реализации пространственных свойств. Актантное ядро трактуется ученым как «переменная» величина в составе описательного текста, которая существует на базе «постоянной» величины, выраженной предикатами со значением существования [9, с. 10–11]. Параметры пространственного расположения объектов вербализуются с помощью глагольных предикатов описательного текста, воспроизводящих свойства перцепции.

С помощью зрения человек воспринимает до 90% информации об окружающем мире, пространственная локализация также

связывается со зрительной перцепцией, однако учеными было доказано, что пространственное различие осуществляется всеми сенсорными системами [1, с. 63; 2 и др.]. Когда человек воспринимает какой-либо звук – источник этого звука пребывает в определенной зоне, в пределах которой возможно аудиальное различие. В случае, когда человек ощущает какой-либо запах, можно говорить о том, что источник этого запаха находится в тех же границах пространства, что и воспринимающий и т.п. В данном случае пространственные параметры реализованы в оппозиции «далеко-близко». При вкусовой и осязательной перцепции воспринимаемый объект расположен в непосредственной близости от воспринимающего, следовательно, предикаты типа *горчить*, *кислить*, *жечься* и др. содержат значение расстояния [4, с. 362].

Из приведенного ниже отрывка описательного текста видно, что языковые средства, передающие аудиальное восприятие, помогают в реализации пространственных отношений:

Ночь тиха, не шевелятся верхушки деревьев. Хотелось бы для красоты слога добавить, что слышен мерный

величественный шум океана, напоминающий о вечности бренности всего земного, но нет, не слышен! Он, океан, рядом, ходу до него пять-шесть минут, но нас разделяет множество вилл и множество автомобилей, выстроившихся вдоль обочин. Иногда доносится звук заводимого мотора, кто-то куда-то собрался ехать в этот поздний час. (Н. Ильина. Дороги и судьбы).

В данном случае именно аудиальное восприятие, вербализованное глагольными предикатами, позволяет сделать вывод о тишине ночи, близости автомобилей и вилл и об отдаленном расположении океана.

Для описательного текста необходимо ввести понятие «поле восприятия» (термин К. Бюлера) [3, с. 86], которое реализует представление не только о зрительно воспринимаемых объектах и явлениях, но и об аудиальной, обонятельной, вкусовой и осязательной перцепции. При художественном освоении действительности сенсорные ощущения, используемые при описании образов, особенно важны, некоторые писатели относятся критиками к мастерам внешнего зрения, некоторые особенно трепетно передают аудиальные или тактильные ощущения, что позволяет создавать своеобразное настроение, характеризовать состояние героев:

Холодный и резкий ветер выводил ужасные нотки: он выл, плакал, стонал, визжал, точно в оркестре природы дирижировала сама ведьма. Под ногами жалобно всхлипывала слякоть; фонари глядели тускло, как заплаканные вдовы... (Чехов. Ночь на кладбище).

В приведенном фрагменте доминирует аудиальное восприятие (выл, плакал, стонал, визжал, всхлипывала), перечисленные предикаты передают негативное отношение героя к окружающей обстановке.

Следующий описательный текст, наоборот, создает гармоничное настроение:

На дворе ни светло, ни темно... В комнате пахнет так хорошо немного духами, немного лаком и деревом от рояля. Тепло, полутьма, и дремлет, и вспоминается что-то. (А.Куприн. Негласная ревизия).

В данном фрагменте реализуются зрительная (*ни светло, ни темно, полутьма*), тактильная (*тепло*), обонятельная (*пахнет духами, лаком, деревом*) модальности. Мечтательное настроение героя создается за счет перечисления сенсорно воспринимаемых свойств окружающего пространства.

Из анализа приведенных фрагментов произведений А. Чехова и А.Куприна видно, что вербализация сенсорных ощущений способствует передаче пространственных характеристик объектов описания, использование предикатов аудиальной и обонятельной перцепции (*скрипел*, *пахнет*) свидетельствует о том, что предметы, являющиеся источниками данных ощущений, находятся в «поле восприятия» героев, их перечисление способствуют обрисовке замкнутого пространства, в котором возможны идентификация звуков и различение запахов. Единицы, передающие зрительное восприятие, используются при описании незамкнутого пространства двора и улицы (*фонари глядели тускло, на дворе ни светло, ни темно*).

Итак, сенсорное восприятие (зрение, осязание, слух, вкус, обоняние) может быть вербализовано с помощью интермодальных глагольных предикатов (предикатов разных модальностей). Подобные глагольные предикаты вне контекста обозначают ограниченные временем наблюдаемые действия (*скрипеть*, *благоухать*, *жечь* и др.). В контексте описательного текста данные формы приобретают значение «существование»: *шумит* значит «существует и издает скрип», *благоухает* значит «существует и распространяет приятный аромат», *жжет* означает «существует и вызывает ощущение ожога» и т.п. В описательном тексте данные единицы часто сопровождаются дополнительными пространственными распространителями: *скрипит вдали*, *благоухает вокруг* и др.:

Ни дерево, ни вода не шелхнутся; над деревней и полем лежит невозмутимая тишина – все как будто вымерло. Звонко и далеко раздается человеческий голос в пустоте. В двадцати саженьях слышно, как пролетит и прожужжит жук, да в густой траве кто-то все храпит. (Гончаров. Обломов).

Предикаты аудиальной модальности можно разделить на две группы: первую составят предикаты общей характеристики слухового восприятия (*слышаться*, *доноситься*, *шуметь* и др.), вторую – предикаты, характеризующие издаваемые звуки специфически (*жужжать*, *кричать*, *звенеть* и др.). Предикаты, вербализующие дифференцированное слуховое восприятие, означают, что объект, являющийся источником какого-либо звука, находится на более близком расстоянии, чем объект-

источник недифференцированного звука: не просто слышен какой-либо звук (*слышаться*), но воспринимаемые звуки могут быть классифицированы (*жужжать*, *звенеть* и т.п.), а предмет, издающий подобный звук, может быть определен (*муха*, *оса*, *колокольчик*). Однако речь может идти не о большей близости какого-либо объекта, но о большей важности для автора того, какой именно звук слышится [5, с. 130].

Предикаты, реализующие обонятельную перцепцию в описательном тексте (*пахнуть*, *благоухать*, *вонять*, *смердеть* и др.), предполагают, что запах, который издает какой-либо объект, может характеризовать некоторое относительно замкнутое пространство (*в комнате стоит запах роз*) или распространяться в пространстве (*запах стелется*, *распространяется по стени*):

В жарко натопленных комнатах душно, пахнет деревянным маслом и чадом самоварного угля. Евпраксея, усевшись против самовара, перебивает чаши и вытирает их полотенцем (Салтыков-Щедрин. Господа Головлевы).

Среди предикатов обоняния выделяются предикаты запаха (*пахнуть*, *благоухать*, *вонять* и др.) и предикаты, приобретающие подобное значение в контексте (*испускать аромат*, *рассыпать запах* и др.).

Для передачи тактильно воспринимаемых явлений в описании используются предикаты *колоть*, *жечь*, *щекотать*, *скользить* и др.:

Полдень знойный; на небе ни облачка. Солнце стоит неподвижно над головой и жжет. Воздух перестал струиться и висит без движения. (Гончаров. Обломов).

Тексту типа «описание» свойственны глагольные предикаты, выражающие вкусовые ощущения: *горчить*, *кислить* и др.:

Пирог был отвратительнее всего. Мало того, что блюдо, изначально сладкое, пересолили – он еще и жутко горчил! (Шимун Врочек. Вампир в законе).

При эмпирическом сборе данных (проанализировано свыше 500 описательных текстов) часть интермодальных глагольных предикатов, способных реализовать пространственные параметры в описании, может быть упущена, поэтому необходимо исследование материалов словарей, систематизированных по данным слов и значений. Сопоставляя наполнение групп интермодальных предикатов с данными «Толкового словаря русских глаголов» (далее - Словарь), отметим, что подобные формы

относятся авторами Словаря к группе глаголов проявления признака к подгруппе «Глаголы проявление качества». В Словаре зафиксирована типовая семантика подобных форм: проявлять какое-либо качество, воспринимаемое органами чувств, издавать запах, светиться и т.п. [8, с. 495].

В данной группе наличествуют глаголы со значением зрительно воспринимаемых качеств (*блестеть* – 2 лексико-семантических варианта (ЛСВ), *блистать*, *брезжить*, *виднеться*, *выглядеть*, *дымиться*, *излучать* – 2 ЛСВ, *излучаться*, *искрить* – 2 ЛСВ, *искриться* – 2 ЛСВ, *коптить*, *кровоточить*, *куриться* (*выделять дымку*), *лосниться*, *лучиться* – 2 ЛСВ, *мерцать*, *отсвечивать*, *пестреть* – 3 ЛСВ, *сверкать* – 4 ЛСВ, *светить*, *светиться* – 2 ЛСВ, *светлеть*, *сиять* – 3 ЛСВ); глаголы аудиального восприятия (*бурлить*, *бушевать* – 2 ЛСВ, *кипеть* – 2 ЛСВ, *клокотать*); глаголы обоняния (*благоухать*, *пахнуть*, *чадить*); глаголы вкуса (*горчить*); глаголы, способные передавать ощущение разнородных явлений (*источать* (*вкус*, *запах*), *дымить*, *испускать* (*звук*, *запах*), *источать* (*свет*, *запах*), *куриться* (*выделять дым*, *слабо горя*), *проявляться*, *чувствоваться*) [8, с. 495–499]; глаголы осязания в Словаре отсутствуют.

При обращении к «Русскому семантическому словарю» (далее – РСС) очевидно, что предикаты, отражающие звуковую, обонятельную, осязательную модальности, представлены в РСС в группе бытийных глаголов, в подгруппе «Обозначение восприятия органами чувств качеств, признаков» с последующим делением на общие обозначения (*восприниматься*, *лезть*, *отдавать*, *ощущаться*, *слышаться*, *улавливаться*, *чувствоваться*), восприятие слухом (*ахать*, *бабахать*, *бахать*, *барабанить*, *бренчать*, *бурчать*, *бухать*, *верещать*, *вить*, *гремять*, *громохатать*, *грохатать*, *грохотать*, *гудеть*, *дзенькать*, *дребезжать*, *жужжать*, *журчать*, *завывать*, *заливаться*, *звенеть*, *звонить*, *звучать*, *звякать*, *катиться*, *клокотать*, *лязгать*, *надрываться*, *перезванивать*, *пиликатать*, *пицать*, *потрескивать*, *раздаваться*, *разливаться*, *раскатиться*, *реветь*, *рокотать*, *рыдать*, *свиристеть*, *свистать*, *свистеть*, *сипеть*, *скрипеть*, *стонать*, *стрекотать*, *стучать*, *такать*, *тарахтеть*, *татакать*, *тенькать*, *трахать*, *тренькать*, *трецать*, *тукать*, *тюкать*, *урчать*, *ухать*, *фыркать*, *фырчать*, *хлипать*, *хлопать*, *хлюпать*, *хрипеть*, *хрупать*, *хрустеть*, *цокать*, *цокотать*, *чавкать*, *чмокать*, *чокать*, *шаркать*, *шелестеть*,

шипеть, шлепать, шуметь, шуришать, целкать), восприятие зрением (*алеть, алеться, багроветь, зеленеть*), восприятие обонянием (*пахнуть, шибать*), восприятие осязанием (*нащупываться, осязаться, прощупываться*) [7, с. 119–125]. Глаголы вкусовой модальности (*кислить, горчить*) в РСС отсутствуют.

Итак, данные словарей могут существенно распространить наполнение групп интермодальных глагольных предикатов описательных текстов, собранных при

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. Избранные психологические труды / под ред. А.А. Бодалева. - М. – Воронеж. - 1996. - 384 с.
2. Бериташвили И.С. Нервные механизмы поведения высших позвоночных животных. - М. - 1961. - 367 с.
3. Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка. - М.: Прогресс. - 1993. - 528 с.
4. Варфоломеева Ю.Н. Интермодальность восприятия пространства (анализ глагольных предикатов художественных и научных текстов типа «описание») // Язык – текст – литература: коммуникативная парадигма: сборник статей к 70-летию А.А. Чувакина / под ред. И.Ю. Качесовой и Н.В. Панченко. - Барнаул: Изд-во Алтайского университета, 2011. - С. 361–369.
5. Варфоломеева Ю.Н. Семантика глагольных предикатов как свойство структурно-семантической модели текста типа «описание»: дис. ...канд. филол. н. - Улан-Удэ, 2008. - 180 с.
6. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение). - Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1974. - 261 с.
7. Русский семантический словарь Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / РАН. Ин-т рус.яз // Под общ. ред. Н.Ю. Шведовой. - М.: «Азбуковник», 1998. - Том IV. - 924 с.
8. Толковый словарь русских глаголов: идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / под редакцией проф. Л.Г. Бабенко. - М.: АСТ-ПРЕСС, 1999. 704 с.
9. Хамаганова В.М. Структурно-семантическая и лексическая модель текста типа «описание»

эмпирическом сборе материала, формами, объединенными общим значением бытия.

Таким образом, представление о пространстве, вербализуемом описательным текстом, реализуется посредством предикатов аудиального, обонятельного, осязательного и вкусового восприятия, поэтому последние следует определить как средства, имплицитно выражающие пространственное значение в тексте типа «описание».

(проблемы семантики и онтологии): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. - М. - 2002. - 43 с.

References:

1. Anan'ev B.G. Psihologija i problemy chelovekoznanija. Izbrannye psihologicheskie trudy / pod. red. A.A. Bodaleva. - M. – Voronezh. - 1996. - 384 s.
2. Beritashvili I.S. Nervnye mehanizmy povedenija vysshih pozvonochnyh zhivotnyh. - M. - 1961. - 367 s.
3. Bjuler K. Teorija jazyka. Rerezentativnaja funkcija jazyka. - M.: Progress. - 1993. - 528 s.
4. Varfolomeeva Ju.N. Intermodal'nost' vosprijatija prostranstva (analiz glagol'nyh predikatov hudozhestvennyh i nauchnyh tekstov tipa «opisanie») // Jazyk – tekst – literatura: kommunikativnaja paradigma: sbornik statej k 70-letiju A.A. Chuvakina / pod red. I.Ju. Kachesovoj i N.V. Panchenko. - Barnaul: Izd-vo Altajskogo universiteta, 2011. - S. 361–369.
5. Varfolomeeva Ju.N. Semantika glagol'nyh predikatov kak svojstvo strukturno-semanticheskoy modeli teksta tipa «opisanie»: dis. ...kand. filol. n. - Ulan-Udje, 2008. - 180 s.
6. Nechaeva O.A. Funkcional'no-smyslovye tipy rechi (opisanie, povestvovanie, rassuzhdenie). - Ulan-Udje: Burjatskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1974. - 261 s.
7. Russkij semanticheskij slovar' Tolkovij slovar', sistematizirovannyj po klassam slov i znachenij / RAN. In-t rus.jaz // Pod obshh. red. N.Ju. Shvedovoj. - M.: «Azbukovnik», 1998. - Tom IV. - 924 s.
8. Tolkovij slovar' russkih glagolov: ideograficheskoe opisanie. Anglijskie jekvivalenty. Sinonimy. Antonimy / pod redakciej prof. L.G. Babenko. - M.: AST-PRESS, 1999. 704 s.
9. Hamaganova V.M. Strukturno-semanticheskaja i leksicheskaja model' teksta tipa «opisanie» (problemy semantiki i ontologii): avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. - M. - 2002. - 43 s.

Сведения об авторе:

Варфоломеева Юлия Николаевна (г. Улан-Удэ, Россия), кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры рекламы и связей с общественностью Восточно-Сибирского государственного университета технологий и управления, e-mail: yulvar83@mail.ru

Data about the author:

Yu. Varfolomeeva (Ulan-Ude, Russia), candidate of philological sciences, senior lecturer of Advertizing and Public Relations Chair, East Siberia State University of Technology and Management, e-mail: yulvar83@mail.ru

СОЦИАЛЬНАЯ СТРУКТУРА, СОЦИАЛЬНЫЕ ИНСТИТУТЫ И ПРОЦЕССЫ

УДК 316.356.2

СТАТУС ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ: ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ И НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Ю.Р. Хайруллина, Э.Р. Нуруллина

Аннотация. В статье рассматривается статус детей в современной российской семье (на материалах фокус-группового исследования среди экспертов в области семьи и детства в Республике Татарстан и массового опроса. В ней показаны факторы, влияющие на положение детей в семье, выявленные в результате массового опроса родителей и фокус-группового исследования, проведенного среди экспертов в области семьи и детства. Показаны проблемы, которые испытывают дети в семье. Представлены направления совершенствования внутрисемейного статуса ребенка и сопоставлены с результатами исследований.

Ключевые слова: детство, внутрисемейный статус, родительско-детские отношения, семейная социализация, факторы влияния на статус, направления совершенствования, мероприятия на уровне образовательного учреждения, меры на государственном и социальном уровне, мероприятия непосредственно в семье.

STATUS OF CHILDREN IN THE MODERN FAMILY: THE INFLUENCE OF FACTORS AND DIRECTIONS OF PERFECTION

Yu. Khairullina, E. Nurullina

Abstract. The article discusses the status of children in the contemporary Russian family (on materials of focus-group research among experts in the field of family and childhood in the Republic of Tatarstan and the mass survey). It shows the factors influencing the situation of children in the family, identified as a result of the mass survey of parents and the focus-group study among experts in the field of family and childhood. Shows the problems experienced by the children in the family. We present ways of improving the status of the child's intra and compared with the results of research.

Keywords: childhood vnutriseseyny status of parent-child relationships, family socialization, factors of influence on the status, areas of improvement, activities at the level of the educational institutions in the state and social level, working directly in the family.

В рамках государственной поддержки неправительственных некоммерческих организаций на территории Республики Татарстан в 2013–2014 году был реализован социально-значимый проект «Статус детей в современной семье: теория и практики формирования (на материалах конкретно-социологического исследования в Республике Татарстан)». При реализации проекта использованы средства государственной поддержки, выделенные в качестве гранта в соответствии с распоряжением Президента Российской Федерации от 29.03.2013 № 115-рп и на основании конкурса, проведенного Фондом ИСЭПИ.

В рамках реализации проекта был проведен массовый опрос родителей детей в возрасте от 0 до 18 лет, проживающих в городах и районах Республики Татарстан. Опрос проводился по месту жительства

респондента методом доступных случаев («метод снежного кома»). Характеристика выборки: многоступенчатая, квотная выборка с применением на завершающем этапе ее формирования и реализации вероятностного отбора респондентов. Выборка в размере 2000 родителей детей репрезентирует население Республики Татарстан: с учетом соотношения городского и сельского населения, пропорционально численности населения отдельных городов областного и районного значения, а также поселков городского типа и сельских поселений; с учетом возрастной структуры населения и гендера.

В ходе проекта была также проведена групповая беседа среди экспертов по проблемам семьи и детства в Республике Татарстан (9 чел.) на тему: «Статус детей в современной семье: теория и практики формирования (на материалах конкретно-

социологического исследования в Республике Татарстан)». Фокус-группа включала специалистов по проблеме, отобранных по определенным критериям, имеющим прямое отношение к проблеме семьи и детства. В основу легли четыре критерия: работники госструктур, курирующих социальную работу в семье и с детьми (3 чел.), руководители фондов (общественные организации, работающие по проблеме семьи и детства) (2 чел.), образовательные институты, учителя, детсады (2 чел.), специалисты науки, связанные с этой проблемой (2 чел.). Таким образом, получена коллегиальность и сбалансированность представителей подгрупп в этой группе.

Фокус-группа дала очень разносторонний взгляд на проблему положения детей в обществе и семье. Удалось разносторонне рассмотреть анализируемую тему: со стороны учителей, со стороны общественников, некоммерческих организаций, представителей семьи, научно-исследовательского сектора, со стороны социальной защиты и работы, государственных структур, у которых разная деятельность, но которые занимаются решением проблем в сфере семьи и детства.

Итак, рассмотрим результаты исследований. Среди наиважнейших объективных факторов, которые оказывают влияние на положение детей в семье и обществе эксперты выделили следующие: тип семьи (малая, большая, расширенная), методы родительского воспитания, религиозное воспитание, выполняемые детьми роли и функции. Среди объективных факторов на макроуровне эксперты отметили: образование, СМИ, разделение на слои и классы. Среди объективных факторов на мезоуровне эксперты выделили район проживания, школа, детский сад, сверстники, друзья, родители, родственники. Субъективными факторами, которые оказывают влияние на положение детей в семье являются: потребности и интересы родителей и детей, их ценности и нормы, взгляды, убеждения и идеалы, ожидания и требования родителей, способность к сопереживанию.

С помощью массового опроса в РТ (выборка 2000 родителей детей) определены ведущие факторы, влияющие на положение детей в семье и обществе, по мнению родителей. Среди объективных факторов в целом были указаны: образ и условия жизни семьи (78,5%), материальное положение (76,1%), методы родительского воспитания

(48,8%), место проживания семьи (город, село) (36,6%), тип семьи (полная, неполная, молодая, зрелая) (35,5%). Среди объективных факторов на макроуровне: образование (61,1%), а общественно-политические условия в стране (39,5%), государство (37,2%), СМИ (31,1%), разделение общества на слои и классы (28,1%). Среди объективных факторов на мезоуровне, влияющих на положение детей в российских семьях и обществе, наибольшее значение оказывают такие факторы как: родители и родственники (70,8%), школа и детский сад (65,0%), сверстники и друзья (63,9%), социальная среда города (40,5%) и район проживания (35,9%). Среди субъективных факторов, оказывающих влияние на положение детей в обществе и семье, наибольшее влияние оказывают взаимоотношения между родителями (69,4%), социально-психологический климат (63,8%), отношение к детям (45,8%), потребности и интересы родителей (28,6%), воспитательные цели и стратегии родителей (28,4%). Определяя пути корректировки статуса в семье и обществе, в первую очередь необходимо обращать внимание на эти факторы, которые обеспечат наиболее эффективные управленческие воздействия.

Направления совершенствования внутрисемейного статуса детей могут быть сгруппированы на трех уровнях (мероприятия на уровне образовательного учреждения, на государственном и социальном уровне, мероприятия непосредственно в семье) и была выявлена их эффективность с точки зрения опрошенных родителей. *На уровне образовательного учреждения* наиболее востребованы следующие меры: наличие в детсадах, школах, семьях доступной службы социального педагога и психолога (49,3%), ведение мониторинга в образовательных учреждениях о семьях, имеющих проблемы в родительско-детских отношениях (42,7%), введение в детсадах, школах программ по надзору над детьми в сложных семьях, в семьях, имеющих проблемы в воспитании детей, неполных семьях (48,9%), а также внедрение в образовательные программы инновационных форм профилактики конфликтов между родителями и детьми (38,9%).

На государственном и социальном уровне необходимо создание условий для развития сети учреждений, занимающихся профилактической и социально-реабилитационной работой с детьми и

подростками, а также их родителями (44,2%); создание необходимых условий для социализации детей и подростков, их самоорганизации, самовыражения, формирования личности, организации активного и всестороннего досуга (39,9%), а также создание и организация работы социально-консультационной службы по вопросам защиты прав ребенка (37,2%); проведение исследований на предмет изучения детско-родительских отношений и их влияния на положение ребенка в семье и обществе, а также других исследований, изучающих социально-психологические аспекты взаимодействия родителей и детей в семье (36,9%), создание служб патронажа не только за неблагополучными семьями, но и за семьями с небольшой степенью риска (35,7%).

К наиважнейшим направлениям совершенствования статуса детей в обществе и семье *на уровне семьи* относятся следующие мероприятия: гармонизация семейных родительно-детских отношений в семье (51,8%); повышение педагогической грамотности родителей; реальное повышение общественной значимости труда родителей по воспитанию и социализации детей (48,1%), формирование преимущественно семейных ориентаций и семейного образа жизни (45,2%), формирование ценности детей и ценности формирования успешной личности, способной адаптироваться к современным условиям (34,8%), реальное повышение общественной значимости труда родителей по воспитанию и социализации детей (30,1%).

Эксперты в области семьи и детства в РТ среди проблем детской среды выделяют особо ярко проблему нравственной деградации детей, из которой на их взгляд проистекает ряд проблем в детской среде. Эксперты отметили, что на сегодняшний день существует целый комплекс детских проблем. В первую очередь это касается здоровья детей, в том числе раннего приобщения к дурным привычкам, наркомании, токсикомании, компьютерной зависимости, раннего сожительства девочек, аборт, суицидального поведения, детской смертности. Качество жизни детей усугубляется экологической ситуацией, плохим качеством питания. По мнению экспертов, отсутствует воспитание родителей, имеет место безразличное, плохое отношение к детям со стороны родителей. Помимо этого дети испытывают на себе завышенные требования общества к детям, наблюдается инфантильность детей, зависимость от

рекламы. Дети постоянно подвергаются стрессам, связанным со школой, стрессам из-за отношений друг с другом, используют бранные выражения при общении друг с другом.

Эксперты схожи во мнении, что детьми занимаются после того, когда произошло что-нибудь страшное (насилие, суицид, преступность, ранняя беременность). Необходимо заниматься профилактикой. Специалисты пришли к единогласному мнению, что помощь надо оказывать любой семье, а не только той, которая оказалась в социально опасном положении.

Педагоги считают, что надо учить родителей психологическим особенностям детей, возрастным особенностям. В школах необходимо вводить воспитателей, которые сопровождают каждый класс.

Представители некоммерческих организаций в качестве путей решения проблем девиантных стратегий поведения предлагают ввести в школах американскую модель ZIRROTOLERANTS – атмосфера нулевой терпимости, в которой психолог выступает в роли защитника. Также, по мнению экспертов, необходимо проводить мероприятия среди детей по программам Заочного института позитивного поведения. ЗИПОПО – это прямой выход на ребенка, который помогает выводить подростка на серьезные разговоры о важных вещах. Проигрывается какая-то проблемная ситуация, далее идет поиск и анализ выхода из нее. Это театрализованное представление. Программа ЗИПОПО учит детей писать сценарии, сказки, истории, учить актерскому, режиссерскому мастерству. Можно обучить этой методике родителей, а особенно учителей. Надо вводить эти занятия в качестве уроков в школе. Должна быть помощь школе со стороны социально ориентированных НКО в проведении программ.

Одним из экспертов была озвучена Концепция братьев Стругацких, касающаяся педагогики будущего [5]. Согласно ей, кроме преподавателей дисциплины, должен быть наставник, воспитатель с большой буквы. Это человек, который берет десять детей в возрасте пяти лет и ведет его на протяжении десяти лет. Они превращаются в одну большую семью (десять детей, двадцать родителей, один наставник и любые другие родственники).

По мнению экспертов, один из путей исключения девиантных стратегий поведения

детей – это включение в образовательный процесс урока этики и семейного воспитания. Можно использовать Программу «Лесная школа», в которой все происходит через игру, через сказку, дети примеряют на себя какие-то роли и просматривают простые истины. Психологи признают эффективными курсы по книгам Гиппенрейтер Ю.Б. «Общаться с ребенком. Как?» [1], и «Продолжаем общаться с ребенком. Так?» [2] и Джона Грея «Дети с небес» [3].

Для того чтобы улучшить положение, детей в семье эксперты отметили необходимость ввода в систему среднего образования уроков нравственности, самостоятельности, уроков ответственности. Необходимо обучить детей коммуникативным навыкам, умению анализировать, систематизировать. Важно привить детям навыки гендерного общения. Необходимо рассказать о том какая должна быть семья, подготовить ребенка к семейной жизни, научить взрастить себя как будущего мужа или жену. Также необходимо научить будущих мужей отцовским истинам.

Эксперты считают, что необходимо также и консультирование родителей. Семье нужны специалисты, которые рассказали бы

родителям каким образом бороться с детской истерикой, как наладить контакт с ребенком, воспитать в детях чувство юмора.

Эксперты пришли к единогласному мнению, что прикладывать усилия должны все. Должна быть комплексная интегрированная система воздействий на детей на всех уровнях: на социальном, государственном, образовательном, семейном. Она должна быть мощной по своему воздействию. Если она будет точечной, то эффекта не будет.

Осознание и понимание роли детей предопределяет огромную ответственность семьи и государства при решении социально-экономических проблем, требующих максимального учета их интересов [4]. Именно поэтому к проблемам детей, их положению в обществе в целом и семье в частности, должен быть прикован максимум внимания, как широкой общественности, так и науки, в том числе и социологической, для того чтобы создать благоприятную среду обитания, нормальные условия жизни и развития каждого ребенка – будущего гражданина страны.

Литература:

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – М.: АСТ, 2008. – 240 с.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Продолжаем общаться с ребенком. Так? – М.: АСТ, 2009. – 256 с.
3. Грей Дж. «Дети с небес». - М.: София, 2004. - 175 с.
4. Нуруллина Э.Р., Хайруллина Ю.Р. Статус детей в современном российском обществе и семье: экономический подход // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. - № 10. - 2014. - С. 40-47.
5. Стругацкий А.Н., Стругацкий Б.Н. Трудно быть богом. - М.: Пан пресс, 2009. - 264 с.

References:

1. Gippenrejter Ju.B. Obshhat'sja s rebenkom. Kak? – M.: AST, 2008. – 240 s.
2. Gippenrejter Ju.B. Prodolzhaem obshhat'sja s rebenkom. Tak? – M.: AST, 2009. – 256 s.
3. Grej Dzh. «Deti s nebes». - M.: Sofija, 2004. - 175 s.
4. Nurullina Je.R., Hajrullina Ju.R. Status detej v sovremennom rossijskom obshhestve i sem'e: jekonomicheskij podhod // Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. - № 10. - 2014. - S. 40-47.
5. Strugackij A.N., Strugackij B.N. Trudno byt' bogom. - M.: Pan press, 2009. - 264 s.

Сведения об авторах:

Хайруллина Юлдуз Ракибовна (г. Казань, Россия), доктор социологических наук, профессор, Казанский государственный Энергетический Университет.

Нуруллина Эльмира Ринатовна (г. Казань, Россия), кандидат социологических наук, старший преподаватель, Казанский государственный Энергетический Университет, e-mail: elmiranur10@yandex.ru

Data about the authors:

Yu. Khairullina (Kazan, Russia), doctor of sociology, full professor, Kazan State Power Engineering University.

E. Nurullina (Kazan, Russia), candidate of sociological sciences, senior lecturer, Kazan State Power Engineering University, e-mail: elmiranur10@yandex.ru

УДК 17.018.22

АНАЛИЗ ПЕРСПЕКТИВЫ РОДИТЕЛЬСТВА В РОССИИ (НА МАТЕРИАЛАХ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН)

Г.Б. Сайфутдинова, Ю.Е. Железнякова, Г.А. Ляукина, Р.Р. Тактамышева

Аннотация. В статье рассматривается система брачно-семейной политики, проблема родительства и демографические перспективы, сложившиеся в современной России. Представлены результаты этносоциологического исследования, проведенного среди супружеских пар Республики Татарстан, в котором анализируются основные причины минидетности, увеличение числа неполных семей и экономические стратегии детной семьи. В исследовании определены тенденции в развитии института семьи и родительства в условиях общественной трансформации, в контексте демографической политики государства.

Ключевые слова: семья, брак, родительство, демографическая политика, минидетность, неполные семьи, родительские стратегии.

ANALYSIS OF PARENTHOOD PERSPECTIVES IN RUSSIA (ACCORDING TO INFORMATION OF THE REPUBLIC OF TATARSTAN)

G. Sayfutdinova, Yu. Zheleznyakova, G. Lyaukina, R. Taktamysheva

Abstract. In the article the system of marriage and family policy, the issue of parenthood and demographic prospects, existing in modern Russia. The results of the study conducted among ethnosociological couples Republic of Tatarstan, which analyzes the main reasons of existing of families with small amount of children, increasing the number of single-parent families and economic policies family with children. The study identifies trends in the institution of the family and parenthood in conditions of social transformation, in the context of demographic policy.

Keywords: family, marriage, parenthood, population policy, families with small amount of children, single-parent families, parenting strategies.

Современная российская семья находится в переходном состоянии, связанном с перераспределением жизненных ценностей и определением новых стереотипов семейного и родительского поведения в меняющемся социокультурном пространстве.

Задача исследования – анализ и сущность семьи и родительства через современные нормы государственных и общественных институтов. Эмпирическая база – этносоциологический опрос, проведенный в Республике Татарстан среди городского и сельского населения. Единица измерения – полная детная семья, объем выборочной совокупности – 500 семей, в т.ч. 500 женщин и 487 мужчин. По типу – выборка квотная [4]. В исследовании использовались методы анкетирования, стандартизированного интервьюирования, анализ статистических данных и вторичный анализ работ других авторов.

Цель исследования – анализ перспективы реализации репродуктивных и воспитательных функций семьи. Адаптация семейно-брачных стратегий в рамках современных реалий общества и государства.

Рассматривая эволюцию семьи и динамику семейных отношений, необходимо опираться

на общие социально-культурные изменения в государстве и мире за последние десятилетия, последовавшую эмансипацию института личности и модернизацию семейно-личностных отношений. При прогнозировании репродуктивной перспективы необходимо выделить четыре аспекта рассмотрения. Первое из того, что следует отметить, – минидетность современной семьи. Среднероссийский уровень рождаемости – 1,567, тогда как для простого воспроизводства необходимо 2 – 3 ребенка в семье. Татарстан – регион с рождаемостью выше среднероссийской – 1,601. На основании полевых материалов авторами выявлено, что на полную детную татарскую семью приходится в среднем 1,6 ребенка: 49,4% – семей имеют двоих детей, 32,8% – одного, 14,4% – троих и 3,1% – четверых и более детей. У 0,6% женщин и 0,3% мужчин есть дети от предыдущих браков. При этом родительство как ключевую мотивацию в понимании счастливой жизни определили для себя 89,4% женщин и 80,3% мужчин. На вопрос «При каких благоприятных условиях Вы бы решились на рождение еще одного ребенка?» (возможно несколько вариантов ответа) родители указали: на первом месте «Если бы

знал(а), что здоровье не подведет и смогу всех вырастить» – 40,9% мужчин и 55,3% женщин, на втором месте «Если бы ввели еще большие материальные компенсации на детей» – 13,1% мужчин и 12,5% женщин, на третьем «Если бы подняли зарплату» – мужчины – 20,9%, женщины – 9,1%. На четвертом «Если бы дали возможность после рождения четвертого ребенка выйти на пенсию по основной работе» – 4,1% мужчин и 7,5% женщин. Нереализованные рождения в полной семье в основном связаны со слабыми социальными гарантиями государства (здоровье, работа, воспитание детей после развода) и материальными трудностями детной семьи. Часто без второй зарплаты жены семья не может обойтись. Косвенно социальный характер минидетности подтверждает рост выданных государственных сертификатов на материнский (семейный) капитал. Так, если в 2007 году это было – 313803 единиц, то в 2013 – 786320 единиц [3].

Второй аспект рассмотрения – межличностные отношения супругов и их роли в воспитании детей. По результатам исследования основная часть женщин в браке – это работающие женщины (8/10), и воспитательные функции, как и в советскую эпоху, в семье продолжает исполнять мать, и часто женщины, не только мужчины, находят это явление верным и общественно обоснованным «приоритетом» пола. Так, на вопрос «Кто в семье должен заниматься воспитанием детей?» ответили «только мать» – 14,3% мужчин и 9,5% – женщин; «только отец» – 2,9% мужчин и только – 1,6% женщин. Большинство респондентов склоняются к тому, что «воспитанием должны занимались оба родителя в полной мере», так ответили 68,8% мужчин и 80,8% женщин, в действительности же отцы часто выбирают карьеру и общественную деятельность, тем больше отстраняются от эмоциональной сферы взаимодействия с детьми. Карьера, по крайней мере, на начальном жизненном этапе, волнует одинаково оба пола, на то указывает высшее образования у 56,9% женщин и 48,8% мужчин–респондентов. При наличии такого образовательного фона важно оценить насколько свободно могут удовлетворить свои профессиональные и родительские потребности в наши дни и мужчины и женщины. Принимая на себя роль родителя, мать и отец находятся в неравных условиях. Работающие мамы при наличии малолетних детей рассчитывают на поддержку со стороны,

часто в этой роли выступают родители родителей, которые берут на себя заботу о внуках. Детные семьи (7/10) живут отдельно от родителей, однако часто специально в одном городском районе (деревне), на одной улице, иногда семьи молодая и родительская съезжаются в один многоквартирный дом, чтобы совместными усилиями заботиться о подрастающем поколении. Результаты исследования демонстрируют неравномерное распределение обязанностей между супругами по воспитанию детей и возможные риски в карьере для работающей мамы, которые косвенно выступают ограничителями следующих рождений.

Третий аспект – увеличение числа неполных семей, рост так называемых гражданских браков (сожительство), которым исследователи приписывают отложенные и несостоявшиеся рождения. Формы и функции семьи и ее членов в ходе социальных трансформаций (феминизации, сексуальной революции, применении контрацептивов) изменились, и эти изменения должны учитываться при построении современной демографической политики. На сегодня в России не менее 25,0% женщин и не менее 45,0% мужчин имели отношения со своими партнерами до брака [2]. В результате исследования респонденты, заявившие себя как супруги, только в 92,0% случаев оказались состоящими в зарегистрированном браке. В Татарстане доля внебрачных рождений составляет – 20,4% [1, стр. 33 – 64]. В России регистрация рождения вне официального брака более чем в половине случаев означает отсутствие партнерства как такового. На общероссийском уровне в 2010 году из 24,9% рождений, происходящих вне зарегистрированного брака, только 11,1% (менее половины) были оформлены в органах ЗАГС по совместному заявлению родителей [1, стр. 33 – 64]. Респонденты, участвовавшие в исследовании, объясняли сложившуюся ситуацию, тем, что для одиноких матерей существуют специальные пособия и льготы («пусть и небольшие»). Кроме того, Республика Татарстан отражает традиционную модель, где в последние десятилетия распространился религиозный брак «*никах*», браки посредством «*никах*» обществом не осуждаются и не являются обязательными для регистрации в ЗАГСе. По данным российского социолога Е. Рождественской рост рождаемости в незарегистрированных браках опережает этот показатель в гражданских

(зарегистрированных) браках. По результатам нашего исследования в незарегистрированных браках количество детей почти совпадает с показателями в зарегистрированных союзах.

Четвертый аспект – экономические стратегии детной семьи. Основной парадокс современного родительства, с одной стороны – эмоциональная потребность в детях, с другой – ответственность за конкурентоспособность детей в обществе высоких стандартов. Родительское поведение позволяет выделить притязания и потребительские планки, на которые родители ориентированы в отношении будущности своих детей. Так, 65,6% респондентов считают своей почетной обязанностью обеспечивать уже взрослых детей материально – «пока живу, буду помогать». Желание иметь определенный уровень дохода, осознание необходимых трат на воспитание детей, стремление соответствовать определенному социальному статусу демонстрирует родительство

Литература:

1. Бирюкова С. Регистрация брака и рождение ребенка в биографии россиян: анализ данных текущей статистики / С. Бирюкова, А. Тындык // Демографическое обозрение, 2014. – № 3. – Т.1. – С. 33–64.

2. Захаров С. Новейшие тенденции формирования семьи в России [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.demoscope.ru/weekly/2006/0237/tema08.php>

3. Основные демографические показатели Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rosmintrud.ru/ministry_programms/6

4. Сайфутдинова Г.Б. Эмпирическое исследование 2013–2014 гг. материалы развернутых интервью с представителями полных детных татарских семей в рамках реализации научно-исследовательского проекта «Институт родительства у татар: традиции и современность».

5. Сайфутдинова Г.Б. Семья и родительство в эпоху модернизации (на примере татар Республики Татарстан) / Сайфутдинова Г.Б. // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 7(33): в 2-х ч, Ч. I. – С. 169–172.

6. Сайфутдинова Г.Б. Родительство в контексте исторической трансформации (на примере Республики Татарстан) / Сайфутдинова Г.Б. // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и

осознанным, ответственным и обдуманном выбором семейного планирования и в силу этих обстоятельств выступает ограничителем следующих рождений [см., например: 5, стр. 169–172; 6, стр. 151–153].

Из результатов исследования можно сделать два вывода: во-первых, необходимо создать условия для реализации брачных союзов с репродуктивным потенциалом за счет грамотной демографической политики учитывая реальные культурные и социально-экономические потребности потенциальных родителя(ей). Во-вторых, возможно, стоит пересмотреть установки, принятые в обществе, где новая модель семьи – это счастливая детная семья, меняющаяся, но сохраняющая главные функции – репродуктивную и воспитательную. Важно при определении демографической стратегии принимать существующие тенденции в семье и исходя из них, определять дальнейшую социальную политику, отходя от бытующих стереотипов.

искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. – № 9(35): в 2-х ч, Ч. II. – С. 151–153.

References:

1. Birjukova S. Registracija braka i rozhdenie rebenka v biografii rossijan: analiz dannyh tekushhej statistiki / S. Birjukova, A. Tyndik // Demograficheskoe obozrenie, 2014. – № 3. – Т.1. – С. 33–64.

2. Zaharov S. Novejshie tendencii formirovanija sem'i v Rossii [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.demoscope.ru/weekly/2006/0237/tema08.php>

3. Osnovnye demograficheskie pokazateli Rossijskoj Federacii [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://www.rosmintrud.ru/ministry_programms/6

4. Sajfutdinova G.B. Jempiricheskoe issledovanie 2013 – 2014 gg. materialy razvernutyh interv'ju s predstaviteljami polnyh detnyh tatarskih semej v ramkah realizacii nauchno-issledovatel'skogo proekta «Institut roditel'stva u tatar: tradicii i sovremennost'».

5. Sajfutdinova G.B. Sem'ja i roditel'stvo v jepohu modernizacii (na primere tatar Respubliki Tatarstan) / Sajfutdinova G.B. // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i juridicheskie nauki, kul'turologija i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota, 2013. – № 7(33): v 2-h ch, Ch. I. – S. 169–172.

6. Sajfutdinova G.B. Roditel'stvo v kontekste istoricheskoj transformacii (na primere Respubliki Tatarstan) / Sajfutdinova G.B. // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i juridicheskie nauki, kul'turologija i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota, 2013. – № 9(35): v 2-h ch, Ch. II. – S. 151–153.

Сведения об авторах:

Сайфутдинова Гузель Борисовна (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, доцент, Казанский государственный энергетический университет, e-mail: guzelsai@mail.ru

Железнякова Юлия Евгеньевна (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, доцент, Казанский государственный энергетический университет, e-mail: jzhelezniakova-kgeu@ya.ru

Ляукина Гульнара Альбертовна (г. Казань, Россия), аспирант II курса КГЭУ, начальник управления по внеучебной и воспитательной работе Казанского государственного энергетического университета, e-mail: lgulnara@gmail.com

Тактамышева Рушания Рифадовна (г. Казань, Россия), кандидат философских наук, доцент, Казанский государственный энергетический университет, ruschanija2002@mail.ru

Data about the authors:

G. Sayfutdinova (Kazan, Russia), candidate of historical sciences, associate professor of Kazan State Power Engineering University, e-mail: guzelsai@mail.ru

Yu. Zheleznyakova (Kazan, Russia), candidate of historical sciences, associate professor of Kazan State Power Engineering University, e-mail: jzhelezniakova-kgeu@ya.ru

G. Lyaukina (Kazan, Russia), postgraduate student of the second year of Kazan State Power Engineering University, head of Extra-curricular and Educational Work Office of Kazan State Power Engineering University, e-mail: lgulnara@gmail.com

R. Taktamysheva (Kazan, Russia), candidate of philosophical sciences, associate professor, Kazan State Power Engineering University, e-mail: ruschanija2002@mail.ru



УДК 247.52/00

МЕСТО И РОЛЬ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ В ИДЕНТИФИКАЦИОННЫХ ПРОЦЕССАХ

О.С. Парфенова

Аннотация. Темой данной статьи является рассмотрение и анализ места и роли национального самосознания в идентификационных процессах. Цель статьи – ответить на вопросы о том, как влияет национальное самосознание на идентификационные процессы социума, как эти два понятия соотносятся между собой, какие реальные проявления этой связи мы в качестве очевидцев можем наблюдать в современном обществе. Автор в статье раскрывает мысль о том, что место и роль национального самосознания в идентификационных процессах меняются в зависимости от качества самих процессов, от стадии их протекания.

Ключевые слова: национальное самосознание, идентификационные процессы, идентичность, индивид, личность.

PLACE AND ROLE OF NATIONAL IDENTITY IN IDENTIFICATION PROCESSES

O. Parfenova

Abstract: The theme of this article is to review and analyse the place and role of national identity in identification processes. The article aims to answer questions about the impact of national identity on identification processes of the society, as these two concepts are related, what are the real the existence of this connection, we, as witnesses, can be observed in modern society. The author of the article reveals the idea that the place and role of national identity in identification processes vary depending on the quality of the processes, from the stage of their course.

Keywords: national identity, identification processes, identity, individual, personality.

Представляемая статья имеет своей целью определить, собственно, место и роль национального самосознания в идентификационных процессах. В эпоху глобализации и урбанизации человеку крайне сложно однозначно отождествить себя с той или иной социальной группой. В мире, где граница между патриотизмом и национализмом становится все более расплывчатой, личности необходимо иметь своеобразные «маячки», на которые можно было бы ориентироваться в поисках соотношения между собой и обществом, нацией, идентифицировать себя в ней. Как влияет национальное самосознание на идентификационные процессы социума, как эти два понятия соотносятся между собой, какие реальные проявления этой связи мы в качестве очевидцев можем наблюдать в современном обществе – вот вопросы, на которые нам предстоит ответить в этой статье.

В настоящее время происходит утрата устоявшихся социальных категорий, посредством которых человек определяет себя, своё место в социуме, другими словами, наблюдается кризис идентичности на уровне самосознания как отдельной личности, так и в рамках поколений (Г.М. Андреева, Е.П. Белинская, В.В. Козлов, Н.М. Лебедева, В.Н.

Павленко, Т.Г. Стефаненко, Н.Л. Иванова и др.) [4, с. 251].

В первую очередь необходимо определиться с пониманием объектов исследования, коих мы имеем два, а именно национальное самосознание и идентификационные процессы.

Классическое энциклопедичное и в то же время наиболее простое понятие национального самосознания говорит о том, что оно есть рефлексия сознания общества на само себя. Такое общее понимание дается множеством словарей. Сам же феномен общественного сознания в российской философской мысли разрабатывался в теориях С. Соловьева, К. Леонтьева, Н. Бердяева, С. Булгакова, И. Ильина и многих других.

Следует отметить, что изучая этимологию термина «идентичность» напрашивается вывод о том, что понятия самосознания и идентичности, процессов идентификации по сути своей схожи. Ведь что такое национальное самосознание, как не объединение членов общества единой мыслью, единой идеей об истоках, истории и цели существования представляемого ими социума. С другой стороны, процесс идентификации личности – это в общем-то отождествление, уподобление себя другой личности, вследствие чего появляется подражание в поведении. В результате этого

группа личностей образует единый социум, сплоченный общим представлением о себе.

Начнем с того, что рассмотрим, чем являются идентификационные процессы.

Уточним заявленный тезис: говорить мы будем о процессах идентификации личности в обществе. В этой связи возникает вопрос, идет ли речь о самоопределении индивида или о его осознании тождественности по отношению к другим членам общества. Само собой фактор национального самосознания, прививаемого с детства или узнаваемого в процессе социализации, имеет место быть и несет в себе особый смысл в обоих вариантах.

В первом случае национальное самосознание несет в себе смысловую нагрузку основания, одного из столпов, на которых строится самопознание личности. При правильной подаче со стороны участников микросреды, оно может стать одним из основополагающих ориентиров развития личности, приобретя при этом форму патриотизма. Однако в случае если этому фактору уделяется особое внимание, возможно даже излишнее, характер воспринятой формы может сместиться в сторону национализма.

Во втором случае, если более зрелая личность находится в процессе осознания идентичности с окружающим ее обществом, национальное самосознание выступает в качестве связующего звена. В современном информационном обществе наиболее актуально видеть проявление подобной связи в сфере масс-медиа. Большинство публичных источников информации делают серьезный акцент при представлении новостей на связующей общество национальной идее, национальном единстве.

Рассмотрим ряд концепций идентификационных процессов и попытаемся выделить в них те зоны, в которых участвует национальное самосознание.

Следует уточнить, что идентификационные процессы рассматривались в истории научной мысли со сторон разных научных знаний.

В социальных науках исследование идентификации и идентичности осуществлялось как зарубежными (Э. Гоффман, Ч. Кули, Д. Марсиа, Дж. Мид, С. Московичи, Х. Тэджфел, Дж. Тернер, Р. Мертон, П. Бергер, Т. Лукман), так и отечественными исследователями (Н.А. Антонова, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Гасилин, В.П. Павленко, Т.Г. Стефаненко, Е.П. Белинская, И.А. Климов). Первоначально проблема идентификации решалась в западной психологии З. Фрейдом, К. Юнгом, Э. Эриксеном, в отечественной — В.В.

Абраменковой, И.С. Коном, В.С. Мухиной, Л.Б. Шнейдер.

Так, американский психолог Г. Гарднер отстаивает существование семи типов ума: математического, речевого, музыкального, пространственного, двигательного, внутриличностного и межличностного. Каждый из них влияет на личностную идентификацию [5, с. 412]. Исходя из этой концепции автор, пожалуй, отметит внутриличностный и межличностный типы умов, как объекты воздействия национального самосознания. Здесь можно судить о прямом и обратном влиянии человека и общества, а помня о том, что национальное самосознание является характеристикой сознания общественного, можно спроецировать эту связь и на взаимодействие с ним человека, воспользовавшись прямой аналогией.

Со стороны социальной философии нельзя не отметить вклад в развитие данной темы со стороны Мальковой Т.П. Ее работы в кластере идентификационных процессов привели к разработке особой модели идентификации личности, основанной на базе теоретического и методического плюрализма. В эту модель включены следующие компоненты:

1) важнейшие свойства личности, которые обусловлены исторической эпохой, культурой, объективированной средой обитания;

2) черты, обусловленные социальной принадлежностью к определенной стране;

3) типологические особенности этнического, национального характера как продукта историко-географического развития народа;

4) профессиональные особенности людей;

5) специфику социализации и вхождения в различные группы;

6) характеристики психического склада и менталитета индивида;

7) «семантическое поле» личности, включающее сознательные (мировоззрение, самосознание, самооценка) и неосознаваемые смыслы [2].

Со стороны этой модели место национального самосознания можно определить, само собой, в каждом буллите, но наибольшее влияние оно несет в себе в части типологических особенностей этнического, национального характера как продукта историко-географического развития народа. Роль национального самосознания здесь состоит в том, что оно несет в себе основу формирования личности, наряду с культурными особенностями народа. Эту же характеристику можно указать и для первого и второго элементов. Следует

отметить, что в этих случаях мы можем наблюдать влияние, оказываемое национальным самосознанием общества на формирующуюся его часть – индивида. Индивид в этом качестве не имеет возможности выбора, являясь продуктом взаимодействия множества факторов, в том числе и национального самосознания общества, в котором ему суждено было появиться на свет. В прочих компонентах модели мы говорим уже о сформировавшейся личности, которая обличена возможностью выбора: выбора профессии, приобщения к каким-либо социальным группам или отказа от него, формирования мировоззрения. С этой точки зрения следует говорить уже об элементах, составных частях, которые личность выбирает для себя с целью самопостроения, или исключает из этой матрицы. В том числе, конечно, речь идет и о национальном самосознании, ведь, примыкая к тому или иному коллективу, личность принимает и приобщается к особенностям массового сознания этой социальной группы, таким образом, соглашаясь с его рефлексией. В современном мобильном обществе четко прослеживаются процессы проникновения и закрепления в массовом сознании символов престижа, с одной стороны, и складывание новых символических барьеров, с другой [5, с. 112].

Литература:

1. Батырев Д.Н. Проблема национальной идентичности в глобализирующемся мире: дис. ... канд. философ. Наук. - Ростов-на-Дону, 2009. - 163 с.
2. Малькова Т.П. Интегративная концепция личности в социальной философии: модель идентификации. - Гуманитарный вестник, 2014. - Вып. URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/phil/hidden/161.html>
3. Ореховская Н.А. Философский анализ понятий «коммуникация» и «общение». - Социально-гуманитарные знания. - № 4. - 2015. - С. 112.
4. Патырбаева К.В., Козлов В.В., Мазур Е.Ю. и др. Идентичность: социально-психологические и социально-философские аспекты. – Пермь: 2012. – 251 с.

Сведения об авторе:

Парфенова Ольга Сергеевна (г. Москва, Россия), аспирантка кафедры «Философия» Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана, e-mail: tikhonkaya@gmail.com

Data about the author:

O. Parfenova (Moscow, Russia), postgraduate student of Department of Philosophy of Bauman Moscow State Technical University, e-mail: tikhonkaya@gmail.com

Национальное самосознание в идентификационных процессах может играть защитную функцию в плане защиты одной нации от полной ассимиляции с другими. Например, Батырев Д.Н., раскрывая эту тему, говорит о том, что культурная многоукладность и национальная самобытность находятся сегодня под угрозой, человечеству стремятся навязать какую-то одну модель как единственно верную, подстроить все его многообразие под один трафарет. Отсюда естественная реакция народов – защитить себя, свою уникальность. Нарастающие антиглобалистские тенденции связаны с тем, что люди хотят быть не представителями некоего общего безликого мира, а носителями конкретного этнокультурного, национального сообщества [1, с. 163].

Возвращаясь к цели статьи, следует сделать вывод о том, что место и роль национального самосознания в идентификационных процессах меняются в зависимости от качества самих процессов, от стадии их протекания. Одно можно сказать наверняка – национальное самосознание несет в себе прямое и сильное влияние на идентификацию индивида и личности в обществе в качестве внешнего фактора, на изменение формы идентификации сформировавшегося социума – в качестве внутреннего вектора развития.

5. Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York, Basic Books, 1993. - 412 p.

References:

1. Batyrev D.N. Problema nacional'noj identichnosti v globalizirujushhemsja mire: dis. ... kand. filosof. Nauk. - Rostov-na-Donu, 2009. - 163 s.
2. Mal'kova T.P. Integrativnaja koncepcija lichnosti v social'noj filosofii: model' identifikacii. - Gumanitarnyj vestnik, 2014. - Vyp. URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/phil/hidden/161.html>
3. Orehovskaja N.A. Filosofskij analiz ponjatij «kommunikacija» i «obshhenie». - Social'no-gumanitarnye znanija. - № 4. - 2015. - S. 112.
4. Pатырбаева К.В., Козлов В.В., Мазур Е.Ю. i dr. Identichnost': social'no-psihologicheskie i social'no-filosofskie aspekty. – Perm': 2012. – 251 s.
5. Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York, Basic Books, 1993. - 412 p.

УДК 316.628

МОТИВАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ БРЕНДА РАБОТОДАТЕЛЯ

Г.А. Волковицкая

Аннотация. В статье анализируется феномен бренда компании как работодателя через призму мотивации работников. Автор рассматривает социальные аспекты формирования ценностного предложения работодателя. В статье сделан вывод о необходимости построения системы справедливого вознаграждения как обязательного условия эффективности HR-бренда. Автором доказана необходимость разрабатывать ценностное предложение работнику как систему справедливого вознаграждения, основанную на эквивалентном обмене в ответ на затраченные усилия и одновременно с этим гарантировать для организации эффективное функционирование и развитие благодаря формированию целесообразного трудового поведения персонала.

Ключевые слова: бренд работодателя, мотивация труда, вознаграждение, стимулирование, эквивалентность.

MOTIVATIONAL COMPONENTS OF EMPLOYER'S BRAND

G. Volkovitskaya

Abstract. The article analyzes the phenomenon of the company's brand as an employer through the prism of employee motivation. The author examines the social aspects of the formation of the value proposition of the employer. The article concluded that the need to build a system of fair compensation as a prerequisite to the effectiveness of HR-brand. The author proves the necessity of developing an employee value proposition as a system of equitable remuneration, based on the equivalent exchange in response to the effort, and at the same time - to ensure the effective functioning of the organization and development through the creation of appropriate work behavior of staff.

Keywords: employer brand, motivation, remuneration, promotion, equivalence.

Впервые термин «бренд работодателя» был озвучен Симоном Бэрроу, руководителем «People in Business», а затем совместно с Тимом Эмблером, старшим научным сотрудником Лондонской школы бизнеса, в статье в журнале «Journal of Brand Management», вышедшей в 1996 году было дано определение этого понятия [1, с. 185–199]. В этой публикации авторами было предложено понимать бренд работодателя как совокупность функциональных, психологических и экономических преимуществ, предоставляемых работодателем своим сотрудникам и отождествляемых с ним. К 2001 году по опросам Conference Board [2] из 138 лидирующих компаний 40% утверждали, что активно занимаются развитием своего бренда как бренда работодателя, часто понимая его составляющие по-разному, но, как правило, через ценностное предложение компании (employee value proposition, EVP), что, по сути, является совокупностью предлагаемых выгод работнику.

При таком подходе актуальным является определение ценностного предложения работодателя через стимулирование труда как влияние на мотивационную структуру личности работника посредством направленного управленческого воздействия, с целью получения определенного результата, которым в

современных условиях становится способность работника накапливать и эффективно использовать в соответствии с целями и ценностями организации имеющийся трудовой потенциал.

Стимулирование труда представляет собой взаимосвязанные принципы и факторы, которые побуждают персонал к высокопроизводительной трудовой деятельности, обеспечивая тем самым продуктивную работу всей организационной системы предприятия [6, с. 10].

Система стимулирования, разработанная в организации, должна представлять собой для работника систему справедливого вознаграждения, основанную на эквивалентном обмене его знаний, умений, навыков, трудолюбия и т.д. с благами, предоставляемыми организацией в ответ на затраченные усилия [3, с. 534; 9, с. 13–15], одновременно с этим гарантировать для организации эффективное функционирование и развитие благодаря формированию целесообразного трудового поведения персонала.

Значение стимулирования труда как технологии управления персоналом трудно переоценить, так как оно выполняет следующие основные функции, отмеченные отечественными учеными [10, с. 185]:

– *экономическая функция* выражается, прежде всего, в том, что стимулирование труда содействует повышению эффективности производства, которое проявляется в повышении производительности труда и качества продукции;

– *нравственная функция* определяется тем, что стимулы к труду способны сформировать жизненную позицию, нравственный климат в организации и в обществе в целом. При этом важно обеспечить правильную и обоснованную систему стимулов с учетом традиций и исторического опыта;

– *социальная функция* обеспечивается формированием социальной структуры общества через уровни доходов, которые в значительной степени зависят от воздействия стимулов на людей. Кроме того, формирование потребностей, а в итоге и развитие личности, также предопределяются организацией и стимулированием труда в обществе.

Формирование бренда компании как работодателя не может быть чем-то вроде благотворительности, эта деятельность всегда строится на взаимовыгодных условиях. Наиболее сложной и важной задачей при разработке ценностного предложения работодателя становится установление взаимосвязи вознаграждения за труд с количественными и качественными результатами труда, с потребностями работников и возможностями и целями организации.

Качественная система стимулирования должна гарантировать эквивалентность обмена [4, с. 65] между участниками трудовых отношений (работника и организации), осознание которого оптимизирует трудовую деятельность работников и способствует реализации их трудового потенциала. В данном случае мы можем говорить о стремлении к равенству между ценностным предложением работнику и ценностным предложением работодателю.

Любой индивид стремится в процессе своих социальных отношений вообще и в процессе своей трудовой деятельности в частности достичь такого положения, при котором уровень эквивалентности обмена для него был бы максимальным. Гарантия эквивалентности вознаграждения результатам труда – это залог успеха в формировании HR-бренда.

Трудовая деятельность человека – это социальное добровольное взаимодействие, направленное на результат; оно основано на

социальном обмене и гарантирует участникам трудовых отношений определенный уровень взаимной полезности.

Создание эквивалентного обмена становится возможным при ориентации на следующие параметры, к которым относятся:

– *система ожиданий работника* по отношению к получаемым от организации благам, основанная на представлениях о качестве жизни, уровне социальных взаимоотношений, с одной стороны, и системы ожиданий организации по отношению к результативности и характеру труда сотрудника – с другой;

– *система критериев оценки* непосредственного результата и процесса труда самим работником и организацией;

– *мотивационная структура личности* работника, формирующаяся на основе психофизиологических особенностей работника, ситуативных факторов, реализующийся в конкретный момент времени.

Параметрами оценки уровня эквивалентности обмена между участниками трудовых отношений являются:

- уровень согласованности элементов системы ожиданий работника и организации;

- уровень обоснованности критериев оценки результатов трудовой деятельности;

- уровень сопоставимости характеристик мотивационной структуры личности с характеристиками стимулирующего воздействия [6, с. 6].

Определив *трудовую деятельность* человека как социальное взаимодействие, основанное на социальном обмене, гарантирующем участникам трудовых отношений определенный уровень взаимной полезности, можно утверждать, что механизм социального обмена предполагает мотивацию к участию. То есть для того, чтобы вовлечь индивида в деятельность, в работу, необходимо заинтересовать его, то есть своего рода простимулировать этот интерес. Поскольку объектом управленческого воздействия является человек, существо по своей природе социальное, то для достижения наибольшей эффективности управленческих воздействий требуется наделение системы стимулирования социальными качествами, характеризующими потенциал достижения социального результата и развития. Человек работает в коллективе, и в случае отчуждения от него могут теряться стимулы к труду и, как следствие, снижаться эффективность HR-бренда. В связи с этим система стимулирования и сами стимулы могут

быть индивидуально ориентированными или групповыми, но всегда должны быть социально направленными.

Человеком в его трудовой деятельности движет не только материальная заинтересованность, но и ряд других стимулирующих факторов, таких как любовь к делу, увлеченность профессией и т.д. Все это позволяет утверждать, что построение EVP в организации должно происходить на так называемой «социальной» основе, т.е. так, чтобы не только элементарно удовлетворить насущные потребности работника и предоставить ему возможность дальнейшего существования (пусть и безбедного), но и способствовать развитию его личности, прививать гордость за свой труд, а также обеспечивать стабильность организации и способствовать ее дальнейшему росту и расширению.

Ценностным предложением, отвечающим вышеперечисленным требованиям, будет предложение, которое обладает «социальностью» или, иначе говоря, *социальными качествами*, обеспечивая реализацию социальной цели системы управления персоналом, то есть достижение заданной степени удовлетворения социальных потребностей работников.

Социальными качествами [6, с. 12] *ценностного предложения работодателя*, гарантирующими эффективность HR-бренда, при таком рассмотрении являются следующие:

1. *Свобода выбора индивидом стимулирующей системы.* Поскольку в процессе трудовой деятельности происходит взаимодействие индивида с социальными субъектами, основополагающим элементом такого взаимодействия является право свободного вступления в подобные взаимодействия, право выбирать деятельность в той организации, которая наиболее полно отвечает требованиям работника и его ожиданиям. Данное качество вытекает из требований законности построения стимулирующих систем, которые должны основываться на Трудовом Кодексе РФ и других нормативно-правовых актах.

Данное качество вытекает из Конституции РФ, соответствующее положение которой гласит, что труд свободен. Каждый человек имеет право свободно распоряжаться своими способностями к труду, выбирать род деятельности и профессию.

2. *Предоставление работникам лично-значимых результатов* (социальных и материальных вознаграждений). Обеспечение

работника теми благами, в которых он действительно нуждается – это первый шаг на пути построения качественного социально-ориентированного ценностного предложения. Здесь необходимо учитывать, что мотивационная сфера личности динамична, формируется в конкретный промежуток времени. Поэтому для того чтобы вознаграждать индивида лично-значимыми результатами, необходим анализ его индивидуальных особенностей. Эти особенности включают в себя такие характеристики, как семейное положение, пол, возраст и т.д. Данный подход также необходим при управлении деловой карьерой персонала, поскольку с возрастом и развитием профессиональных навыков изменяются и цели, и потребности работника.

3. *Социальная защита персонала.* Направлена на контроль за соблюдением действующего в РФ законодательства и обеспечение социальных гарантий работникам, таких как ежегодный оплачиваемый отпуск, оплачиваемые больничные листы и т.д. Социальные гарантии представляют собой механизм долговременного действия, предусмотренные законом обязательства государства, направленные на соблюдение и реализацию конституционных прав граждан. Основой государственных социальных гарантий являются минимальные социальные гарантии, такие как оплата труда, пенсионное обеспечение, здравоохранение и т.д.

Непосредственная роль организаций в социальной защите персонала сводится к соблюдению минимального размера оплаты труда, производству отчислений на пенсионное, медицинское страхование рабочих.

4. *Обеспечение социальных гарантий* позволяет говорить о социальной привлекательности предприятия для персонала. Здесь важную роль играет также социальное развитие организации [7, с. 149] где главными социальными ориентирами управления становятся:

- создание благоприятных условий труда и отдыха работников организации;
- вознаграждение за труд;
- социальная защита персонала;
- поддержание оптимальной морально-психологической *атмосферы* в коллективе.

5. *Взаимозависимость вклада работника и получаемого им вознаграждения.* Это качество предполагает наличие службы нормирования труда, изучения и расчета рабочего времени и т.д. Благодаря наличию

четких позиций в сфере оплаты труда и премирования возможно добиваться повышения производительности труда в организациях без внедрения каких-либо других технологий, поскольку именно «уверенность в завтрашнем дне» очень часто является одним из главных стимулирующих факторов работы в конкретной организации.

Одним из способов оценки вклада работника в организационный процесс является методика определения веса должности (оценка должности). При таком подходе оцениваются в комплексе следующие характеристики должности:

- знания и умения, необходимые для выполнения производственных функций, в том числе и навыки межличностного общения;
- способность решать производственные вопросы и принимать компетентные решения, в том числе учитывается и частота возникновения проблемных ситуаций;
- размер служебных поручений и ответственности, возлагаемых на данную должностную единицу.

6. *Взаимность интересов организации и наемного работника*, что предполагает под собой взаимно заинтересованные отношения организации и персонала, в результате чего обеспечивается долгосрочное сотрудничество.

Долгосрочное сотрудничество организации и персонала, т.е., другими словами, снижение текучести кадров может быть достигнуто путем ориентации на концепцию *качества трудовой жизни* (КТЖ), суть которой сводится к совершенствованию трудовой мотивации, к обеспечению разнообразия и обогащения содержания труда, полному использованию интеллектуального, творческого и умственного потенциала работника. Система КТЖ включает в себя комплекс ценностных ориентиров:

- самоактуализация в профессиональной деятельности, при которой организация создает такие условия для работника, чтобы развить и использовать все свои способности;
- перспектива роста – поддержание у работника уверенности в благоприятной для него трудовой деятельности;

- вознаграждение за работу с целью поддержания мотивации на нужном организационном уровне;

- безопасность – обеспечение безопасных условий труда;

- морально-психологическая атмосфера;

- оптимальность труда – труд не является препятствием для досуга и отдыха, личного роста и семейных отношений, а своими результатами и направленностью должен способствовать развитию этих компонентов.

7. *Рационализация выбора деловых контактов*, при которой работнику предоставляется возможность обосновать целесообразность вовлечения в трудовую деятельность определенного круга сотрудников для выполнения производственных задач. Данное качество относится к психологическим отношениям внутри коллектива. Важность и необходимость оценивания уровня гармонии внутриорганизационных отношений давно известна и доказана исследователями.

Методом оценки психологических отношений является социометрическая техника, разработанная Дж. Морено, [8] которая применяется для диагностики межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения, улучшения и совершенствования. С помощью социометрии возможно изучать типологию социального поведения людей в условиях групповой деятельности, судить о социально-психологической совместимости членов конкретных групп.

Уделяя должное внимание мотивационным составляющим бренда компании как работодателя, используя *гармоничное сочетание комплекса стимулирующих воздействий и мотивационного управления персоналом* [5, с. 19] как способа управления, становится реальным предоставлять работникам возможности более полной самореализации в профессиональной деятельности. Как правило, такая политика реализуется развитыми во всех отношениях организациями, в которых уже сформирована ценностная корпоративная культура и справедливый механизм распределения материальных благ организации.

Литература:

1. Ambler T., Barrow S. The employer brand // The Journal of Brand Management. - 1996. - Vol. 4. - P. 185-206.

2. Dell D., Ainspan N. Engaging employees through your brand: Conference Board Report No. R-1288-01-RR. – Washington: Conference Board, 2001.

3. Michener H., Cohen E., Sorensen A. Social exchange: predicting transactional outcomes in five-event, four-person systems // Amer. Sociol. Rev. – № 3. - 1977. – Vol. 42.

4. Schein E. Organizational psychology. – N.Y.: Wiley, 1965.

5. Верхоглазенко В. Система мотивация персонала // Консультант директора. – 2002. – № 4.

6. Волковицкая Г.А. Управление качеством стимулирования персонала в организациях: автореф. дис. ... канд. соц. наук: 22.00.08 / Г.А. Волковицкая. – СПб., 2008. – 17 с.

7. Кузнецов А.Л., Захаров Н.Л. Управление социальным развитием организации. – М.: Инфра-М, 2006.

8. Морено Дж. Л. Социометрия. Экспериментальный метод в науке об обществе / Пер. с англ. – М.: Академический проект, 2004.

9. Наумова Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. – М.: Наука, 1988.

10. Скопылатов И.А., Ефремов О.Ю., Машаров И.М. Управление и диагностика персонала. – СПб.: Знание, 2002.

References:

1. Ambler T., Barrow S. The employer brand // The Journal of Brand Management. - 1996. – Vol. 4. – P. 185-206.

2. Dell D., Ainspan N. Engaging employees through your brand: Conference Board Report No. R-1288-01-RR. – Washington: Conference Board, 2001.

3. Michener H., Cohen E., Sorensen A. Social exchange: predicting transactional outcomes in five-event, four-person systems // Amer. Sociol. Rev. – № 3. - 1977. – Vol. 42.

4. Schein E. Organizational psychology. – N.Y.: Wiley, 1965.

5. Verhoglazenko V. Sistema motivacija personala // Konsul'tant direktora. – 2002. – № 4.

6. Volkovickaja G.A. Upravlenie kachestvom stimulirovanija personala a organizacijah: avtoref. dis. ... kand. soc. nauk: 22.00.08 / G.A. Volkovickaja – SPb., 2008. – 17 s.

7. Kuznecov A.L., Zaharov N.L. Upravlenie social'nym razvitiem organizacii. – М.: Infra-M, 2006.

8. Moreno Dzh. L. Sociometrija. Jeksperimental'nyj metod v nauke ob obshhestve / Per. s angl. – М.: Akademicheskij projekt, 2004.

9. Naumova N.F. Sociologicheskie i psihologicheskie aspekty celenapravlenogo povedenija. – М.: Nauka, 1988.

10. Skopylatov I.A., Efremov O.Ju., Masharov I.M. Upravlenie i diagnostika personala. – SPb.: Znanie, 2002.

Сведения об авторе:

Волковицкая Галина Андреевна (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры управления образованием и кадрового менеджмента института экономики и управления, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, e-mail: galialap@mail.ru

Data about the author:

G. Volkovitskaya (Saint-Petersburg, Russia), candidate of sociological sciences, associate professor, Department of Education Control and Personnel Management of the Institute of Economics and Management, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint-Petersburg), e-mail: galialap@mail.ru



УДК 338.001.36

ИННОВАЦИОННАЯ ВОСПРИИМЧИВОСТЬ ТРАНСПОРТНЫХ СИСТЕМ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ЭКОНОМИКИ

А.Н. Заец, Г.Ю. Пешкова

Аннотация. В статье рассмотрены свойства социально-экономических систем, дана авторская трактовка понятия взаимосвязи «инновационная восприимчивость социально-экономических систем и инновационной деятельности, проведен анализ процесса разработки механизма, позволяющего управлять инновационной восприимчивостью транспортных систем, а также предлагается концептуальная схема механизма управления инновационной восприимчивостью транспортных систем. В статье также предложены рекомендации по выполнению требований, которые могут способствовать устойчивому инновационному развитию отечественной транспортной системы.

Ключевые слова: инновационная деятельность, инновационная восприимчивость, транспортные системы.

INNOVATIVE RECEPTIVITY OF TRANSPORT SYSTEMS IN TERMS OF ECONOMIC MODERNIZATION

A. Zaets, G. Peshkova

Abstract. The article deals with the properties of the socio-economic systems, given the author's interpretation of the concept of the relationship innovative susceptibility of socio-economic systems and innovation, analyzes the process of developing a mechanism to manage the innovative susceptibility transport system, and proposes a conceptual diagram of the mechanism of management of innovation receptivity transport systems. The article also provides recommendations for the implementation of the requirements which can contribute to the sustainable development of the national innovative transport system.

Keywords: innovative activity, innovative susceptibility, transport systems.

Современный этап развития экономики без сомнения предполагает инновационный путь развития для Российской Федерации, причем этот путь представляется фактически безальтернативным. Необходимость экономически сбалансированного развития, достаточно большое количество внешних и внутренних вызовов определили актуальность инновационного развития отечественной экономики. Помимо этого, именно инновационная активность субъектов экономической деятельности, а также инновационная восприимчивость образуемых этими субъектами социально-экономических систем является необходимым условием обеспечения стратегической конкурентоспособности России на мировых рынках. В связи с этим, по нашему мнению, актуальным является анализ качеств и свойств, присущих социально-экономическим системам вообще и транспортным системам России в частности, с тем чтобы оценить их восприимчивость к инновациям, а также вызываемым ими изменениям.

Императивом перехода экономики на инновационный путь развития является инновационная активность субъектов [1, с. 45]. Сегодня можно с уверенностью определить

инновационную активность хозяйствующих субъектов в качестве основного фактора, обеспечивающего существенные конкурентные преимущества и способствующего упрочению и расширению его положения на современных рынках. Очевидно, что в условиях, при которых наблюдается снижение технологического потенциала, способность к адаптации принципиально новых технологических разработок теряется, что неизбежно приводит к ослаблению рыночных позиций хозяйствующего субъекта.

Национальный стандарт Российской Федерации ИСО 9004-2010 закрепляет положение относительно того, что структурные изменения в среде организации могут вызвать необходимость инновационного подхода с целью удовлетворения потребностей заинтересованных сторон. В этой ситуации организации следует: проводить исследования по выявлению потребности в инновационном подходе; внедрять и осуществлять поддержку на должном уровне результативность и эффективность инновационного процесса; обеспечивать осуществление инноваций за счет процесса обучения [2, с. 6].

Необходимо также отметить, что современным социально-экономическим

системам присущи свойства открытости и нелинейности, другими словами, они демонстрируют способность к сложному поведению, а также к саморазвитию и самоорганизации. Очевидно, что по причине определенной сложности поведения таких систем непросто предсказать эффективность инновационных процессов, протекающих с их участием. Причем это поведение может сказываться на эффективности как положительно, так и крайне отрицательно. Именно по этой причине процесс разработки механизма, позволяющего управлять инновационной восприимчивостью социально-экономических систем представляется особенно актуальным. В этом случае использование самоорганизационного эффекта поведения этих систем позволит значительным образом уменьшить количество ресурсов, которые необходимо расходовать на управление инновационным процессом, что представляет собой достаточно важный фактор, особенно, учитывая жесткую конкуренцию на современных рынках.

В современной литературе достаточно много внимания в последнее время уделяется процессу обеспечения инновационной деятельности, требующей наличия следующих факторов: научные разработки и новые идеи, инновационная инфраструктура, инвестиции в научную деятельность и т.п. Тем не менее, приходится признать, что задача изучения и обеспечения инновационной восприимчивости этих элементов освящается крайне редко. Термин «инновационная восприимчивость» в научных исследованиях встречается достаточно редко, при этом наблюдается значительное разнообразие его трактовок. Также необходимо отметить недостаточную проработанность вопроса формирования инновационной восприимчивости применительно к отдельным отраслям и хозяйствующим субъектам, при этом не выработано на сегодняшний день единой системы показателей, которыми можно характеризовать состояние инновационной восприимчивости отдельных субъектов инновационной деятельности в России.

Таким образом, необходимо констатировать наличие проблем определения сущности и диагностики самого понятия «инновационная восприимчивость», а также необходимость разработки такой системы управления, которая смогла бы обеспечить восприимчивость экономической системы к новшествам. Решение задач подобного рода обеспечит создание эффективных механизмов, способствующих

переводу экономики России на инновационный путь развития.

С тем чтобы выбрать доминирующий подход к управлению инновационной восприимчивостью социально-экономической системы на наш взгляд необходимо рассмотреть смысл термина «инновация» с позиции источника целеполагания. В современных научных исследованиях предлагается достаточно большое количество определений инновации и инновационной деятельности. На наш взгляд, применительно к задачам представленного исследования наиболее подходит определение, содержащееся в международных стандартах, рекомендации по которым приняты в Осло (Норвегия) в 1992 г. [3].

Основываясь на этих стандартах, можно сделать вывод о том, что инновация возникает в итоге использования результатов научных исследований и разработок, которые направлены на совершенствование производственного процесса, экономических, правовых и социальных отношений в самых разных областях человеческой деятельности.

Термин «инновация» можно трактовать с различных точек зрения в зависимости от различного контекста, а выбор той или иной трактовки в полной мере зависит от конкретных целей измерения или анализа.

Предлагаемый подход к пониманию термина «инновации» обладает всеми привычными атрибутами, тем не менее, в предлагаемой трактовке несколько иначе расставлены приоритеты процедуры взаимодействия между этими компонентами. Суть инновации в этом случае сводится к организации действий по обеспечению организации контакта и обмена ресурсами между новыми идеями и общественными потребностями. Подобный подход может позволить определить четкие границы инновации, в отличие от ситуации, когда инновацией считается собственно сам продукт.

Началом любого инновационного процесса является старт проекта, знаменующего собой создание рынка, тогда как период завершения инновации представляет собой уже состоявшееся самостоятельное функционирование рынка, на котором при помощи инновационной идеи происходит удовлетворение общественных потребностей. В этой связи необходимо учитывать, что для создания такого рынка представляет собой результат деятельности практически всех участников процесса, к которым относятся и

потребители, имеющие нужду в новых способах удовлетворения своих потребностей, и наличие достаточного и разнообразного источника новых идей. Кроме этого, необходимо наличие и достаточного количества иных благоприятных условий для возникновения и развития рынков такого рода.

С точки зрения оценки инновационной восприимчивости экономических систем представляется необходимым выделить еще некоторые особенности рассматриваемого подхода к понятию «инновации». Необходимо учесть, что, во-первых, исследуемый рынок может формироваться не только при помощи привычных товаров и услуг. Могут рассматриваться в качестве инноваций и процедура деловых переговоров и осуществления практически любого организационного проекта, в котором имеют место новые идеи. Во-вторых, учитывая сложное поведение систем, каждая инновация для ее участников собственно представляет собой источник сложности и неопределенности, а мероприятия по ее реализации приводят к выводу из зоны устойчивости вовлеченных в нее системы и к созданию режима неопределенности [4, с. 42].

Таким образом, задача создания инновации может быть рассмотрена с точки зрения

расширения области функционирования конкретной социально-экономической системы. Для того чтобы был создан другой рынок, можно использовать новую идею, сформированную совсем в иной системе, а участниками нового рынка могут считаться как составляющие определенной системы, так и компоненты большого количества других систем.

Для управления инновационной восприимчивостью транспортных систем, являющихся объектом настоящего исследования, необходимо обеспечить совмещение внешнего для них процесса целеполагания и управления, которое будет достаточно чувствительно к их внутренней динамике. Таким образом, необходимо обеспечить управление транспортной системой, учитывая ее целенаправленность, при этом используя методы управления сложным поведением.

Обобщив вышеизложенные принципы, можно представить следующую концептуальную схему механизма управления инновационной восприимчивостью транспортных систем, учитывающую их управляющий контур (рисунок 1).

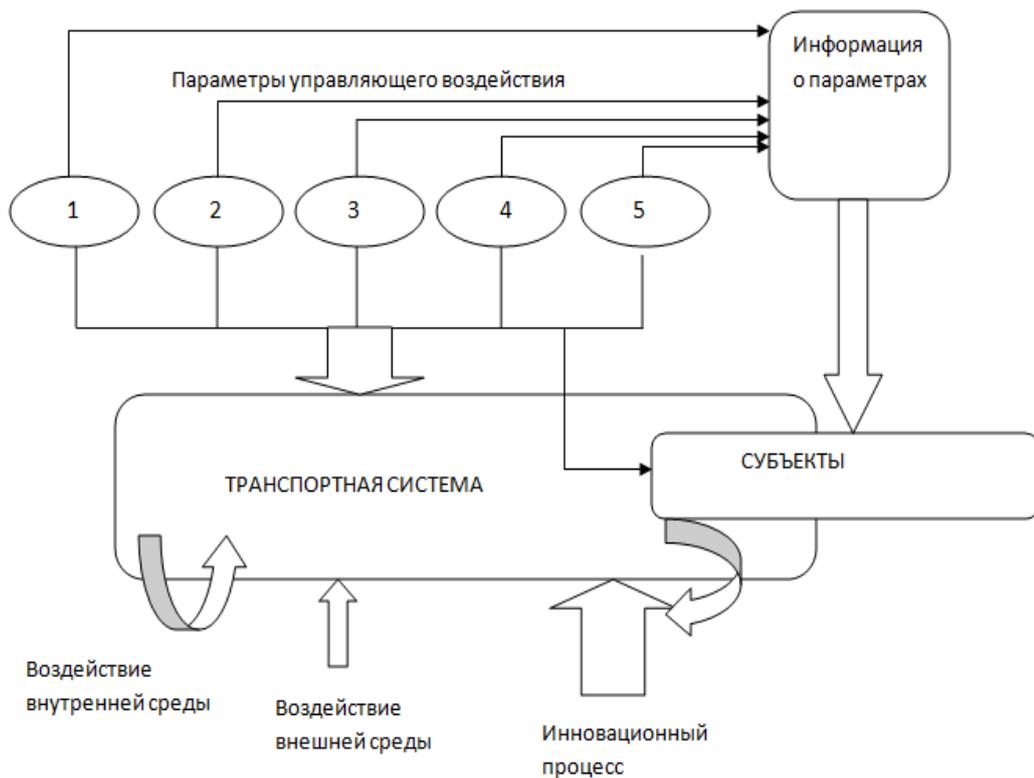


Рисунок 1.- Концептуальная схема механизма управления инновационной восприимчивостью транспортных систем

На наш взгляд к параметрам управляющего воздействия транспортной системы можно отнести следующие:

1. Уровень согласованности всех элементов управления.
2. Разнообразие существующих внутри системы связей.
3. Уровень рефлексии.
4. Уровень информативности.
5. Уровень кластеризации связей внутри системы.

В качестве объектов управления данного механизма можно рассматривать как компоненты управляемой транспортной системы, так и всевозможные мероприятия по созданию инноваций, а также и все другие внешние воздействия. По причине целостности транспортной системы, а также достаточно большой сложности ее поведения любое действие, приводящее к созданию инноваций, может выразиться как в положительной, так и в отрицательной реакции на инновацию.

Необходимо также учитывать и воздействие внешней и внутренней среды, которые постоянно испытывает транспортная система. Воздействия подобного рода обычно чреваты различными изменениями в системе, которые отличаются достаточной сложностью, нелинейностью, а также присутствием определенного порога в прогнозировании. Наблюдение за данным сложным поведением в предлагаемом механизме осуществляется посредством параметров управляющего воздействия, по состоянию которых не представляется возможным определить состояние конкретного компонента транспортной системы, но можно спрогнозировать текущую восприимчивость системы к изменениям, вызванным инновационным процессом.

Субъекты управления включают в себя индивидуальные и коллективные субъекты транспортной системы, которые постоянно трансформируются совместно с управляемой системой, что приводит к трансформации собственно самой системы, а также ее внешней среды.

В рассматриваемом механизме субъект представляет собой не только основной управляющий элемент, но и ключевой объект управления и изменения, уровень развития которого и занимаемая им на данный момент позиция могут в результате значительным образом изменить существующий вектор развития и оказать существенное влияние на

восприимчивость транспортной системы к реализуемым инновациям.

В качестве ресурсов управления восприимчивостью к инновациям в данном случае целесообразно считать инициативу самих субъектов, а также внутреннюю динамику развития транспортной системы и порождающиеся воздействием внешней среды состояния устойчивости и неустойчивости, которые выражаются в модификации и перераспределении практически всех видов ресурсов.

Таким образом, учитывая этап активной модернизации российской экономики и отталкиваясь от предложенной методологической концепции управления инновационной восприимчивостью транспортных систем, следует, на наш взгляд придерживаться следующих рекомендаций по выполнению требований, которые могут способствовать устойчивому инновационному развитию отечественной транспортной системы:

1. Обеспечение обновления на инновационной основе технологий, оборудования.

2. Обеспечение гибкости производственного процесса посредством технологической сопряженности, а также сертификации технологий и систем управления качеством.

3. Обеспечение ресурсосбережения в качестве приоритета технологической модернизации транспортной системы.

4. Интегрирование в мировую транспортную систему посредством формирования международных транспортных коридоров.

Также необходимо учитывать и тот факт, что одним из важнейших факторов, оказывающих влияние на инновационную восприимчивость транспортных систем, является финансово-кредитное и инвестиционное обеспечение инновационной деятельности. На сегодняшний день можно констатировать, что проблема достаточности и доступности финансовых ресурсов существует практически на всех уровнях иерархической структуры, начиная от предприятия и заканчивая государственным уровнем. В Проекте Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года [5] указывается, что неинновационный характер государства в первую очередь выражается в недостаточном объеме финансирования научной и инновационной сфер.

Таким образом, можно констатировать, что обеспечение инновационной восприимчивости любых социально-экономических систем

вообще и транспортных систем в частности зависит от целого ряда факторов, которые мы постарались учесть, предлагая концептуальную схему механизма управления инновационной восприимчивостью, которая объединяет в едином управляющем контуре такие сложно сочетаемые явления как:

- введение запланированных инноваций в сложное поведение транспортной системы;
- наличие у транспортной системы определенных фаз жизни, которые модно характеризовать как восприимчивость, так и невосприимчивость к изменениям, а также

Литература:

1. Владимирова О.Н., Дягель О.Ю. К вопросу о классификации факторов формирования инновационной восприимчивости региона // Корпоративные финансы, №2(18). - 2011. - С. 45.
2. Головцова И.Г. Инновационный консалтинг и менеджмент в системе управления качеством образования / И.Г. Головцова // Вестник МОГУ. – 2013. - № 4. – С. 5-10.
3. Давлетшина О. «Руководство Осло» - «измерение» инноваций. URL: <http://www.gosbook.ru/node>
4. Нелюбина Т.А., Романова О.А. Управление инновационной восприимчивостью социально-экономических систем / Монография - Екатеринбург: Институт экономики УРОРАН, 2010. - С. 42-43.
5. Проект Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. URL: <http://economy.gov.ru/mines>.

эффектов самоорганизации, собственной динамики и топологии развития;

- нелинейность и неочевидность связи между воздействием и откликом социально-экономической системы на управленческое воздействие.

Учитывая эти факторы, на наш взгляд, можно реализовать стратегию инновационного развития в такой сложной социально-экономической системе, которой является отечественная транспортная система, обеспечив тем самым ее устойчивую конкурентоспособность на мировом рынке.

References:

1. Vladimirova O.N., Djagel' O.Ju. K voprosu o klassifikacii faktorov formirovanija innovacionnoj vospriimchivosti regiona // Korporativnye finansy, №2(18). - 2011. - S. 45.
2. Golovcova I.G. Innovacionnyj konsalting i menedzhment v sisteme upravlenija kachestvom obrazovaniya / I.G. Golovcova // Vestnik MOGU. – 2013. - № 4. – S. 5-10.
3. Davletshina O. «Rukovodstvo Oslo» - «izmerenie» innovacij. URL: <http://www.gosbook.ru/node>
4. Neljubina T.A., Romanova O.A. Upravlenie innovacionnoj vospriimchivost'ju social'no-jekonomicheskikh sistem / Monografija - Ekaterinburg: Institut jekonomiki URORAN, 2010. - S. 42-43.
5. Proekt Strategii innovacionnogo razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda. URL: <http://economy.gov.ru/mines>.

Сведения об авторах:

Заец Алина Николаевна (г. Санкт-Петербург, Россия), аспирант кафедры международных экономических отношений Санкт-Петербургского государственного университета аэрокосмического приборостроения, e-mail: eco-sintez@mail.ru

Пешкова Галина Юрьевна (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат экономических наук, доцент кафедры международных экономических отношений Санкт-Петербургского государственного университета аэрокосмического приборостроения.

Data about the authors:

A. Zaets (St. Petersburg, Russia), postgraduate student of Department of International Economic Relations of St. Petersburg State University of Aerospace Instrumentation, e-mail: eco-sintez@mail.ru

G. Peshkova (St. Petersburg, Russia), candidate of economic sciences, associate professor of International Economic Relations of St. Petersburg State University of Aerospace Instrumentation.

УДК 342.743; 316.48

РАЗВИТИЕ ПРИМИРИТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕДУР КАК АЛЬТЕРНАТИВНОГО СПОСОБА РАЗРЕШЕНИЯ НАЛОГОВЫХ СПОРОВ

О.А. Абакумова

Аннотация. Статья посвящена отдельным практическим вопросам развития примирительных процедур в налоговых спорах, таких как переговоры, претензионный порядок разрешения споров, посредничество, в том числе медиация, мировое соглашение, а также определению их преимуществ для обеих сторон: государства и налогоплательщика. Для большей эффективности заключения соглашений, возникающих из налоговых правоотношений, предложены отдельные рекомендации по их внедрению, обоснована необходимость подготовки достойной нормативно-правовой регламентации процедуры их заключения.

Ключевые слова: примирительные процедуры, налоговые споры, переговоры, посредничество, медиация, мировое соглашение.

DEVELOPMENT OF CONCILIATORY PROCEDURES AS THE ALTERNATIVE WAY OF SETTLEMENT OF TAX DISPUTES

O. Abakumova

Abstract. The article is devoted to practical issues of specific conciliation procedures in tax disputes, such as negotiations, Complaint dispute resolution, mediation, including mediation, settlement agreement, as well as their benefits for both parties: the State and the taxpayer. For greater efficiency of the agreements arising from tax relations, some recommendations are offered for their implementation. The necessity of training of worthy normative-legal regulation of the procedure of their conclusion is substantiated.

Keywords: conciliation procedures, tax litigation, negotiation, mediation, mediation, settlement agreement.

Стимулирование развития примирительных процедур в налоговых спорах является стратегической целью развития внесудебных механизмов урегулирования налоговых споров [3]. Несмотря на ряд неоспоримых преимуществ перед судебным разбирательством, примирительные процедуры недостаточно разработаны в теории и редко применяются на практике, так как до недавнего времени такой подход к административным спорам считался недопустимым.

Международно-правовой основой для развития примирительных процедур в РФ должна служить Рекомендация № R(86)12 [8] «относительно мер по недопущению и сокращению чрезмерной рабочей нагрузки на суды», использует этот термин и арбитражное процессуальное законодательство (глава 15 АПК РФ).

Примирительные процедуры являются признаком высокого уровня правовой культуры разрешения споров в обществе. К основным примирительным процедурам следует отнести: переговоры, претензионный порядок разрешения споров, посредничество, в том числе медиацию, а также мировое соглашение.

Переговоры – это примирительная процедура, состоящая в выяснении и разрешении разногласий в правовом споре

самими сторонами, то есть без привлечения нейтрального третьего лица для оказания помощи в примирении и достижении соглашения. Например, их можно использовать как способ урегулирования разногласий при рассмотрении материалов налоговой проверки до вынесения решения по ее результатам.

В проведении переговоров при рассмотрении материалов налоговой проверки имеют заинтересованность как налогоплательщик, так и налоговый орган, поскольку им будут полно и правильно установлены фактические обстоятельства (что позволит избежать отмены решения вышестоящим органом).

Претензионный порядок разрешения спора – примирительная процедура, направленная на внесудебное урегулирование спора посредством предъявления жалобы, отражающей имеющиеся несогласия с действиями (бездействием) другой стороны. В настоящее время НК РФ закреплен обязательный претензионный порядок рассмотрения налоговых споров в связи с тем, что такая практика свою эффективность уже показала.

Посредничество – примирительная процедура, направленная на урегулирование правового спора и выработку

взаимоприемлемого решения самими сторонами с участием третьей стороны (посредника).

С 01.01.2011 система допустимых государством способов урегулирования споров пополнилась еще одним – процедурой медиации, представляющей собой урегулирование юридического спора сторонами при содействии нейтрального посредника (медиатора), призванного способствовать примирению сторон и достижению ими соглашения.

На сегодняшний день медиация применяется в гражданских, семейных и трудовых правоотношениях, однако в России её роль незаслуженно принижается. Действующий Федеральный закон № 193-ФЗ [11] не предусматривает применение медиации в административных публичных спорах, к которым относятся и споры налоговые. Хотя по поводу применения этой процедуры в налоговых спорах ведутся дискуссии, следует признать, что возможность применения медиации в данной сфере в настоящее время отсутствует.

В российской науке по этому поводу сложилось две противоположных точки зрения. Сторонники первой из них отвергают возможность использования примирительных процедур по административным делам [2, с. 18; 12, с. 13], придерживаясь того мнения, что соглашения с государственными органами невозможны в силу специфики административных отношений сторон. Сторонники второй занимают противоположную позицию, выступая за целесообразность применения медиации в административных отношениях и соответственно внесения в законодательство соответствующих изменений [1, с. 62; 9, с. 34–38], к тому же значимость и актуальность данного института при разрешении конфликтов ещё в 2011 году особо подчеркнул руководитель ФНС России [7].

Процедура медиации представляет собой процесс конструктивных переговоров, где обе стороны имеют возможность высказать свою точку зрения, которая выгодна как налоговому органу, так и налогоплательщику. К основным её преимуществам относятся добровольность; конфиденциальность; краткие сроки, что способствует экономии времени и средств; возможность достижения результата путем переговоров; сокращение служебной нагрузки в судах вследствие уменьшения количества судебных разбирательств; быстрый и доступный способ урегулирования разногласий, создание в обществе наилучших условий для

формирования сознания добросовестного налогоплательщика, мотивации выплачивать справедливые налоги в дальнейшем.

Для налогоплательщика – это возможность скорее закончить конфликт без ущерба для репутации, уменьшить суммы штрафов и платежей, а также возможность своевременного урегулирования вероятных налоговых споров (например, путем заключения предварительных налоговых соглашений о ценообразовании).

Для налогового органа – это возможность в кратчайшие сроки выполнить план по доначисленным платежам, не тратя на это время в судах. Причем это будут не просто доначисленные суммы, а реально уплаченные недоимки, так как начисленные – еще не значит полученные. К тому же «если у компании накопится огромная задолженность, то она, может быть, никогда не сможет её выплатить или успеет спрятать имущество, на которое можно обратить взыскание» [10].

К тому же развитие досудебных процедур урегулирования споров позволит экономить средства, которые могут пойти на развитие наиболее важных социальных государственных программ. Также налоговые органы могут проявить заинтересованность в подобной процедуре при слабости своей позиции в суде, снизить свои требования, чтобы не тратить время на их обоснование в суде. Медиация поможет учесть интересы и потребности всех участников спора и сохранит при этом для спорщиков полную конфиденциальность, что явится предпосылкой для создания в обществе наилучших условий для формирования сознания добросовестного налогоплательщика.

Конечно, не исключено, что система медиации может стать источником коррупционных доходов для фискальных органов.

Естественно, порядок использования медиации должен быть установлен специальным законодательством. Необходимо наделение уполномоченных государственных органов специальной компетенцией, границы которой должны быть четко обозначены. Например, налоговый орган в процессе медиации не может освобождать от уплаты налога или существенно снижать налоговые обязательства другой стороны в споре. Но, к примеру, возможно утверждение графика погашения недоимки с учетом реальных возможностей налогоплательщика, чтобы не допустить его банкротства.

Мировое соглашение представляет собой способ мирного урегулирования спора на

компромиссной основе, суд же со своей стороны закрепляет достигнутое соглашение и придаёт ему обязательную силу путем утверждения своим определением, при этом производство по делу прекращается.

Мировое соглашение может предусматривать отказ налогового органа от части требований в отношении налогоплательщика, например, снижение штрафа, отсрочку или рассрочку возврата излишне уплаченных налогов, целевое использование налогоплательщиком возвращаемых средств для инвестиций в производство или социальную сферу. Основным препятствием для широкого использования института мирового соглашения в налоговых спорах является отсутствие подобного термина в НК РФ (в отличие от АПК РФ), что порождает неясность с наличием у инспекций соответствующих полномочий.

Литература:

1. Анохин В. Мировое соглашение в арбитражном процессе // Хозяйство и право. - 2000. - № 6. - С. 57-62.

2. Елисейкин П. Судебные мировые соглашения // Советская юстиция. - 1968. - № 7. - С. 17-18.

3. Приказ ФНС России от 13.02.2013 № ММВ-7-9/78@ «Об утверждении Концепции развития досудебного урегулирования налоговых споров в системе налоговых органов Российской Федерации на 2013-2018 годы» // СПС «Консультант плюс».

4. Постановление Пленума ВАС РФ от 31.10.1996 № 13 «О применении АПК РФ при рассмотрении дел в суде первой инстанции» // РГ, № 227, 27.11.1996.

5. Постановление Пленума ВАС РФ от 09.12.2002 № 11 «О некоторых вопросах, связанных с введением в действие АПК РФ» // Вестник ВАС РФ, № 2, 2003.

6. Постановление Президиума ВАС РФ от 26.06.2012 № 16370/11 // Вестник ВАС РФ, 2012, № 10.

7. Развитие досудебного урегулирования налоговых споров и возможности внедрения медиации. Доклад М. Мишустина // URL: http://taxpravo.ru/novosti/statya-153667-razvitie_dosudebnogo_uregulirovaniya_nalogovyih_sporov_i_vozmozhnosti_vnedreniya_mediatsii_doklad_m_mishustina (дата обращения: 23.07.2015).

8. Рекомендация № R (86) 12 Комитета министров Совета Европы «О мерах по недопущению и сокращению чрезмерной рабочей нагрузки на суды» / Совет Европы и Россия. Сборник документов. М.: Юридическая литература, 2004. - С. 684-686.

До 2002 г. применение мирового соглашения в налоговых спорах не допускалось [4], но в связи с принятием АПК РФ ситуация изменилась [5]. Наконец, было утверждено мировое соглашение по делу о бонусной программе «Малина» [6].

Таким образом, использование примирительных процедур разрешения налоговых споров является эффективным средством борьбы с ростом количества судебных дел, позволяет выработать оптимальное решение возникшей проблемы, способствует укреплению партнерских отношений, формированию культуры мирного конструктивного самостоятельного разрешения конфликтных ситуаций, как следствие, повышению качества отправляемого правосудия, и поэтому требует дальнейшей теоретической разработки и законодательного закрепления.

9. Русинова Е.Р., Цыганова Е.М. Проблемы заключения мирового соглашения при рассмотрении публично-правового спора в арбитражных судах // Арбитражный и гражданский процесс. - 2007. - № 1. - С. 34-38.

10. Солохин А. Примирительные процедуры более эффективны, чем судебное разбирательство. URL: <http://www.delo-press.ru/articles.php?n=16429> (дата обращения: 25.08.2015).

11. Ф3 от 27 июля 2010 г. № 193-ФЗ (ред. от 23.07.13) «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» // РГ, № 168, 30.07.2010.

12. Шерстюк В.М. Новые положения третьего АПК РФ // Хозяйство и право. Спец. приложение. - 2002. - № 12. - С. 3-51.

References:

1. Anohin V. Mirovoe soglasenie v arbitrazhnom processe // Hozjajstvo i pravo. - 2000. - № 6. - S. 57-62.

2. Elisejkin P. Sudebnye mirovye soglasheniya // Sovetskaja justiciya. - 1968. - № 7. - S. 17-18.

3. Prikaz FNS Rossii ot 13.02.2013 № MMV-7-9/78@ «Ob utverzhdenii Konceptii razvitiya dosudebnogo uregulirovaniya nalogovyih sporov v sisteme nalogovyih organov Rossijskoj Federacii na 2013-2018 gody» // SPS «Konsul'tant pljus».

4. Postanovlenie Plenuma VAS RF ot 31.10.1996 № 13 «O primenenii APK RF pri rassmotrenii del v sude pervoj instancii» // RG, № 227, 27.11.1996.

5. Postanovlenie Plenuma VAS RF ot 09.12.2002 № 11 «O nekotoryh voprosah, svjazannyh s vvedeniem v dejstvie APK RF» // Vestnik VAS RF, № 2, 2003.

6. Postanovlenie Prezidiuma VAS RF ot 26.06.2012 № 16370/11 // Vestnik VAS RF, 2012, № 10.

7. Razvitie dosudebnogo uregulirovaniya nalogovyh sporov i vozmozhnosti vnedreniya mediacii. Doklad M. Mishustina // URL: http://taxpravo.ru/novosti/statya-153667-razvitie_dosudebnogo_uregulirovaniya_nalogovyih_sporov_i_v_ozmozhnosti_vnedreniya_mediacii_doklad_mmishustina (data obrashhenija: 23.07.2015).

8. Rekomendacija № R (86) 12 Komiteta ministrov Soveta Evropy «O merah po nedopushheniju i sokrashheniju chrezmernoj rabochej nagruzki na sudy» / Sovet Evropy i Rossija. Sbornik dokumentov. M.: Juridicheskaja literatura, 2004. - S. 684-686.

9. Rusinova E.R., Cyganova E.M. Problemy zaključenija mirovogo soglashenija pri rassmotrenii

publichno-pravovogo spora v arbitrazhnyh sudah // Arbitrazhnyj i grazhdanskiy process. – 2007. - № 1. - S. 34-38.

10. Solohin A. Primiritel'nye procedury bolee jeffektivny, chem sudebnoe razbiratel'stvo. URL: <http://www.delo-press.ru/articles.php?n=16429> (data obrashhenija: 25.08.2015).

11. FZ ot 27 ijulja 2010 g. № 193-FZ (red. ot 23.07.13) «Ob al'ternativnoj procedure uregulirovaniya sporov s uchastiem posrednika (procedure mediacii)» // RG, № 168, 30.07.2010.

12. Sherstjuk V.M. Novye položenija tret'ego APK RF // Hozjajstvo i pravo. Spec. prilozhenie. - 2002. - № 12. - S. 3-51.

Сведения об авторе:

Абакумова Ольга Александровна (г. Тюмень, Россия), кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры трудового права и предпринимательства, Тюменский государственный университет, Институт государства и права, e-mail: olgascher@mail.ru

Data about the author:

O. Abakumova (Tyumen, Russia), candidate of juridical sciences, associate professor, assistant professor of Department of Labor Law and Business, Tyumen State University, Institute of State and Law, e-mail: olgascher@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 и групп 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

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

- 10.02.00 Языкознание
- 24.00.00 Культурология

Основное содержание журнала – статьи по педагогическим наукам и общей психологии (не менее 50%) – условие учредителей (ИППО РАО и АСО). Остальные 50%: социальные структуры, языкознание, теория и история культуры – дополнительные условия учредителей.

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 Psychologic science

22.00.00 Sociological science

HUMANITIES

10.02.00 Science of language

24.00.00 Culture history

The main condition of the founders (IPPPE RAE and ASE) is that the the basic content of the Journal should consist of the articles on pedagogical sciences and general psychology (at least 50%). The additional conditions of founders concern the remaining 50% which should consist of social structure, science of language, culture theory and history.

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, языкознание, культурология.

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: **krj07@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 (или рецензию доктора наук и выписку из протокола заседания кафедры с направлением на публикацию);
- 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, в алфавитном порядке)

- 1. Фамилия И.О. Название книги. Казань: Название изд-ва. 2015. - 177 с.
- 2. Фамилия И.О. Название статьи // Казанский педагогический журнал. Казань. 2015. - С. 77-78.
- 3. Название статьи электронного ресурса. URL: http://www.ссылка_на_сайт
- 4. ...
- 5. ...

References:

(список использованных источников транслитом).

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, science of language and culture history.

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 (or a PhD review and an abstract of minutes of the department meeting with advice on subsequent publication);
- 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:
 - отсканированные копии документов;
 - рецензию научного руководителя;
 - рецензию доктора наук;
 - выписку из протокола заседания подразделения;
 - справку об обучении в аспирантуре.
4. Все статьи (независимо от статуса автора) проходят экспертизу в экспертном совете журнала.
5. Экземпляр журнала высылается иногородним авторам по почте.
6. 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:
 - scan of the documents;
 - 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 (regardless of status of author) undergo an expertise at the Expert council of the Journal.
5. The copy of the Journal will be sent to nonresident authors.
6. 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, 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, 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.