

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

ЧОУ ВПО «Академия социального образования»

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Kazan Pedagogical Journal

2016, № 2

часть 2

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

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2016, № 2 (115)

ISSN 1726-846X

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

Учредители:

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

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

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

Заместитель главного редактора:

И.Ш. Мухаметзянов,
доктор медицинских наук, профессор

Ответственный редактор:

Е.Ю. Левина,
кандидат педагогических наук

Редактор, корректор:

Л.Ю. Мухаметзянова,
кандидат педагогических наук, доцент

Технический редактор:

Г.Р. Габдуллазянова

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Л.Г. Габдрахманова, к.филол.н., доцент
Р.Х. Гильмеева, д.п.н., профессор
А.Н. Грязнов, д.псх.н.
А.В. Гумеров, д.э.н., профессор
А.Р. Камалеева, д.п.н., доцент
В.В. Корольев, к.философ.н., доцент
В.Ш. Масленникова, д.п.н., профессор
Р.Р. Фахрутдинов, д.ист.н.
В.Г. Холоднов, к.ю.н., доцент
Г.А. Шайхутдинова, к.п.н., доцент
В.С. Щербаков, к.п.н., доцент

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

А.А. Вербицкий, член-корр. РАО, д.п.н., профессор
(Россия)
И.П. Смирнов, член-корр. РАО, д.философ.н.,
профессор (Россия)
И.В. Абакумова, член-корр. РАО, д.псх.н.,
профессор (Россия)
Д.А. Новиков, член-корр. РАН, д.т.н., профессор
(Россия)

В.Ю. Голубовский, д.ю.н., профессор (Россия)
А.К. Кусайнов, академик АПН Казахстана, д.п.н.,
профессор (Казахстан)
Н.И. Леонов, д.псх.н., профессор (Россия)
М. Куконата, PhD, профессор (Италия)
А.Г. Мухаметшин, д.п.н., профессор (Россия)
О.Н. Олейникова, д.п.н., профессор (Россия)
С. Маккини, PhD, профессор (Шотландия)
Т.М. Трегубова, д.п.н., профессор (Россия)
Цзянь Сяоянь, к.п.н., (Китай)
Н.П. Фетискин, д.псх.н., профессор (Россия)
Р.Д. Хунагов, д.соц.н., профессор (Россия)

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

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

Размещается в Научной электронной библиотеке
eLIBRARY.RU
Включён в систему Российского индекса научного
цитирования (РИНЦ).
Включен в Международный подписной справочник
периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

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

E-mail: kpj07@mail.ru

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

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

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

© Казанский педагогический журнал, 2016

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2016, № 2 (115)

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

Founders:

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

HEAD EDITOR:

F. Mukhametzyanova,

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

Deputy chief editor:

I. Mukhametzyanov,

doctor of medical sciences, full professor

Managing editor:

E. Levina,

candidate of pedagogic sciences

Editor, proofreader:

L. Mukhametzyanova,

candidate of pedagogic sciences, associate professor

Technical editor:

G. Gabdullazyanova

EDITORIAL BOARD:

L. Gabdrakhmanova, candidate of philological science,
associate professor

R. Gilmeeva, doctor of pedagogic sciences, full professor

A. Gryaznov, doctor of psychological sciences

A. Gumerov, doctor of economic sciences, professor

A. Kamaleeva, doctor of pedagogic sciences, associate
professor

V. Korolev, candidate of philosophical sciences, associate
professor

V. Maslennikova, doctor of pedagogic sciences, full professor

T. Tregubova, doctor of pedagogic sciences, full professor

R. Fakhрутдинov, doctor of historical sciences

V. Kholodnov, candidate of legal sciences, associate
professor

G. Shaikhutdinova, candidate of pedagogic sciences,
associate professor

V. Shcherbakov, candidate of pedagogic sciences, associate
professor

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD:

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

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

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

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

(Russia)

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

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

M. Kukonata, PhD, Professor (Italy)

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

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

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

S. McKinney, PhD, professor (Scotland)

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

Jiang Xiaoyan, candidate of pedagogic sciences (China)

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

R. Hunagov, doctor of social sciences (Russia)

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

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

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

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

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

Address: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan,

Isaev st., 12, apt. 320.

E-mail: kpj07@mail.ru

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

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

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

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

© Kazan Pedagogical Journal, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Методология образования

- Мухаметзянова Ф.Ш., Жураковская В.М. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО И ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА..... 223
- Масленникова В.Ш. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ КОНЦЕПЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БЕЗОПАСНОГО ТИПА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ..... 228
- Стукалова О.В., Курбатова Н.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 232
- Сибирев В.В., Сибирева А.Р. СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КРИЗИСА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ..... 236
- Ягудина Л.Р., Шимендерски П. ВОЗДЕЙСТВИЕ СИСТЕМ ОЦЕНКИ НА КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ..... 243
- Бай Хуа. МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОТ ВОСПРИЯТИЯ К СПОСОБНОСТЯМ (ОПЫТ КОМПАРАТИВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА)..... 246
- Валеева Г.Х., Туйсина Г.Р., Мусин Ш.Р. СТРУКТУРА ИННОВАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА – БУДУЩЕГО КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО РЫНКА ТРУДА..... 253

Профессиональная подготовка педагогов

- Щербакова О.В. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ (НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ГУМАНИТАРНОГО КОЛЛЕДЖА)..... 256
- Маршева Т.В., Переточкина С.М., Шакирзянова Р.М. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ..... 260
- Баширова З.Г. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ..... 265

Профессиональное образование

- Виноградова Н.В., Габдулхакова Р.В., Гареев Э.С. ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО СОЦИОГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ..... 269
- Муталапов И.Д. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В ИГРОВОМ РЕЖИМЕ..... 273
- Скоробогатова М.Р. ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ КАДРОВ В ГЕРМАНИИ В УСЛОВИЯХ ЕВРОПЕЙСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ..... 277
- Балина Т.Г. МОДЕЛЬ ДУХОВНОГО ВОСПИТАНИЯ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В СФЕРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 280
- Илькевич Т.Г., Медведкова Н.И., Илькевич К.Б., Медведков В.Д. ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА ЖИЗНИ И ПАРАМЕТРОВ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОК-ХУДОЖНИЦ..... 284
- Марченко С.М., Шабанова Т.В. ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ УСТАНОВОК ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ..... 291
- Рыжов К.С., Днепров С.А. АНТИТРАВМАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА В ВОЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РФ..... 295

Общее образование

- Махотин Д.А.** ИНЖЕНЕРНАЯ ПОДГОТОВКА В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ..... **301**
- Соболев А.Ю.** К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЗНАНИЙ ПО БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ..... **305**
- Оплетина Н.В.** МОНИТОРИНГ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ.. **309**

Дошкольное образование

- Семенова Е.А.** КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКАЯ ПРИРОДА КАРНАВАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ ДЕТСТВА..... **313**
- Абдрахимова Э.Ф.** РАЗВИТИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ ЭСТЕТИЧЕСКОГО И ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ВОСПРИЯТИЯ АРХИТЕКТУРЫ РОДНОГО ГОРОДА..... **318**

Инклюзивное образование

- Мухаметшин А.Г., Лыткина Н.Л., Короткова А.Н.** ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ И ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СИСТЕМЕ ИХ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ..... **323**

Педагогическая лингвистика

- Усманов Т.Р., Воронина Е.Б., Данилова О.А.** ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ..... **330**
- Татарина М.Н.** К ВОПРОСУ О СТРУКТУРИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... **333**
- Еремеева Г.Р., Баранова А.Р., Мефодьева М.А.** ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ..... **339**
- Рыжов В.В., Архипова М.В.** РАЗРАБОТКА МУЗЫКАЛЬНО-СЕМИОТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ..... **343**
- Артеменко О.А., Амеличева К.А.** ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОТБОРА И АКТИВИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ..... **346**
- Куклина С.С., Черемисинова Р.А.** ДИСКУРС И ТЕКСТ КАК ПРОДУКТЫ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... **351**

История и культура

- Прозерский В.В.** ПЕРВОНАЧАЛА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЧУВСТВА И ИСКУССТВА..... **355**
- Костылева Е.В.** МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В СФЕРЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XVIII – НАЧАЛО XX ВВ).. **358**
- Поваляева О.Н.** «КРИЗИС РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ» В СОЧИНЕНИЯХ В.В.РОЗАНОВА..... **361**
- Светличная И.В.** ТРАНСФОРМАЦИИ ВИЗУАЛЬНОЙ СЕМИОТИКИ ПРИЧЕСКИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX – НАЧАЛА XXI ВЕКА..... **364**

ПСИХОЛОГИЯ

Великанов П.В., Рыжов В.В. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА.....	370
Асадуллин А.Р., Юлдашев В.Л., Асадуллина Г.М., Ахметова Э.А. РАННЕЕ ВЫЯВЛЕНИЕ ФАКТОРОВ РИСКА ФОРМИРОВАНИЯ ЗАВИСИМОСТИ ОТ СИНТЕТИЧЕСКИХ «ДИЗАЙНЕРСКИХ» НАРКОТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В РАМКАХ ПРОВЕДЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ЛИЦ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ.....	374
Деткова И.В., Леонтьева А.В., Ковалева Н.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ АДДИКЦИЙ У ПОДРОСТКОВ.....	378
Савинова Т.В., Алибаева Я.О. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА СНИЖЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ.....	382
Замятина А.А. ВЗАИМОСВЯЗЬ АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ.....	385
Бубнова И.С. ГЕНДЕРНЫЙ ДИСПЛЕЙ ПОДРОСТКА-СИРОТЫ.....	389
Жавнерко А.П. ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИЙ.....	392
Еремицкая И.А. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК В МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЕ РАБОТНИКОВ УНИВЕРСИТЕТА.....	396

СОЦИОЛОГИЯ

Голубовский В.Ю., Синюкова Т.Н. РОЛЬ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПРОТИВОДЕЙСТВИИ КОРРУПЦИИ.....	400
Вербицкий Р.Ю. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ О ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОНКУРЕНЦИИ В ОБЩЕСТВЕ.....	404
Шавырина И.В., Гладкова И.А., Музылева Е.С. ВЕКТОРЫ ДИСПРОПОРЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕНЦИЙ МОЛОДЕЖИ.....	410
Гусева Л.А. ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ КАК ФАКТОР ПРОТИВОСТОЯНИЯ ЭКСТРЕМИЗМУ В РОССИИ.....	414
Ивинская Е.Ю., Гатина А.Р., Лущик И.В. ОСОБЕННОСТИ КОНКУРЕНТНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА РОССИЙСКОМ РЫНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ.....	419
Ха Ван Хоанг. ФОРМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАК ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ ФАКТОР ДОСТУПНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РОССИИ И ВЬЕТНАМА).....	424
Шубина Е.Ю. ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МОЛОДЕЖИ РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ.....	428
Бистяйкина Д.А., Касаркина Е.Н., Соловьева Т.В. ПРОФЕССИОНАЛИЗМ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ КАК ПРЕДМЕТ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА.....	433
Разорвина А.С. ТРАНСФОРМАЦИЯ МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКИХ СВЯЗЕЙ В РОССИЙСКОЙ СЕМЬЕ.....	438
Сайфутдинова Г.Б. ИНСТИТУТ СЕМЬИ И РОДИТЕЛЬСТВА В ЗЕРКАЛЕ СОЦИАЛЬНО-ИННОВАЦИОННЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН.....	441
Пчелкина Е.П. ЦЕННОСТНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ В ОТНОШЕНИИ ЗДОРОВЬЯ КАК ПРЕДМЕТ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	444
КОНКУРС НА СОИСКАНИЕ ПРЕМИИ ИМ. АКАДЕМИКА Г.В. МУХАМЕТЗЯНОВОЙ ЗА ЛУЧШУЮ НАУЧНУЮ РАБОТУ (ПРОЕКТ) В ОБЛАСТИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	449
ИНФОРМАЦИЯ.....	450

ПЕДАГОГИКА

Методология образования

УДК 37.032

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО И ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Ф.Ш. Мухаметзянова, В.М. Жураковская

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена решением проблемы развития индивидуальности обучающегося как главной цели образования, которая может быть осуществлена через описание механизма его самореализации, то есть механизма развития индивидуальности обучающегося. На основе теорий, концепций Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, М.А. Холодной, Г.К. Чернявской и других ученых осуществлено описание психолого-педагогического механизма развития индивидуальности обучающегося подросткового и юношеского возраста, позволяющего проектировать технологии педагогической поддержки развития индивидуальности обучающегося. Статья предназначена для педагогов, психологов, интересующихся вопросами развития индивидуальности обучающегося.

Ключевые слова: развитие индивидуальности, психолого-педагогического механизма развития индивидуальности обучающегося, самореализация, самосозидание.

THE PSYCHO-PEDAGOGICAL MECHANISM OF THE DEVELOPMENT OF INDIVIDUALITY OF TEENAGE STUDENTS

F. Mukhametzyanova, V. Zhurakovskaya

Abstract. The article is relevant because the problem of development of the students' individuality is the main purpose of education. The development of the students' individuality can be accomplished through the description of the mechanism of self-realization that is the mechanisms of the development of the students' individuality. The article raises the problem of describing the psychological and pedagogical mechanism of the development of the individuality of teenage students, which is based on the theories, concepts of L. Vygotsky, N. Leontiev, M. Kholodnaya, G. Chernyavskaya and other scientists. This mechanism allows designing the technology of educational support of the development of the students' individuality. This article is intended for teachers, psychologists, who are interested in the issues of development of the students' individuality.

Keywords: development of the individuality, psycho-pedagogical mechanism of development of the individuality of student, self-realization, self-creation.

В ФГОС ООО и СОО отмечается, что целями реализации основной образовательной программы (ООП) является обеспечение планируемых результатов по достижению выпускником целевых установок, знаний, умений, навыков, компетенций и компетентностей, становление и *развитие личности в её индивидуальности, самобытности, уникальности, неповторимости* [15]. К сущностной характеристике индивидуальности человека мыслители, ученые, педагоги относят понятие «свобода» (Н.А. Бердяев, К.Н. Вентцель, И.И. Гобунов-Посадов, О.С. Газман, В.И. Слободчиков и др.). Свободу рассматривают как осознанный, свободный выбор творчества, выражающегося в жизнеутверждении, самосозидании, мирозидании. Созидание направлено на

творение себя более совершенного, созидание свободной, творческой индивидуальности, творческого общества, в котором нет национальных и классовых противоречий, на созидание нового мира, Вселенной [3;13].

Идеи воспитания свободной личности обучающегося второй половины XIX века (Э. Мэй, М. Монтессори, Э. Кей, К.Д. Ушинский, В.Я. Стоюнин, Л.Н. Толстой и др.) нашли свое воплощение в отечественной образовательной теории и практике в России начала XX века (К.Н. Вентцель, И.И. Гобунов-Посадов, А.С. Буткевич, М.М. Клечковский и др.) и за рубежом (Г. Винекен, О. Декроли, Э. Демолен, Дж. Дьюи, Г. Литц, А. Ферьер и др.). Концептуальные идеи свободного воспитания способствовали проектированию образования на гуманистических ценностях,

ориентированных на поддержку, бережное отношение к *индивидуальности ребенка*, содействие и помощь в его самосовершенствовании. Необходимо отметить, что проблема описания психолого-педагогического механизма развития индивидуальности обучающегося в теории и практике свободного воспитания личности отдельно не исследовалась.

В работах Е.В. Бондаревской поднимается проблема становления самобытного личностного образа, то есть развития индивидуальности обучающегося, которая может быть решена, по мнению ученого, через *описание механизма самореализации, саморазвития, саморегуляции, самовоспитания, которым ученик может овладеть, управлять им*, то есть может самостоятельно осуществлять развитие своей индивидуальности [2]. Необходимость в этом механизме объясняется тем, что если личность человека *формируется* в социальной системе путем целенаправленно-организованного, продуктивного обучения и воспитания (Б.Г. Ананьев, И.П. Пидкасистый и др.), то индивидуальность человека характеризуется способностью быть *субъектом выбора, самоопределения, самосозидания, творения себя и др.* (К.Н. Вентцель, И.И. Гобунов-Посадов, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, В.И. Слободчиков и др.). *Индивидуальность не предполагает, что её формируют извне, она сама себя созидает, творит, но для этого необходимо научить человека/обучающегося управлять развитием своей индивидуальности.*

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что механизм развития индивидуальности обучающегося учеными недостаточно разработан. Механизм описан для зрелой, состоявшейся индивидуальности, он основывается на мотивации деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Г. Асмолов), самореализации человека (К.А. Абульхановой-Славской); в основу механизма положены поступок, обусловленный трансцендентностью, без объяснения её педагогического смысла (В.А. Татенко); механизм представлен такими компонентами, как рефлексия и смыслообразование, но без его педагогического описания (И.Н. Семенов); механизм связывают с процессами рефлексивности, креативности, самоопределения, основанных на полилогах (Е.А. Ходырева), которые могут обуславливать либо развитие индивидуальности, либо личности

обучающегося. Более полно анализ исследований ученых, связанных с описанием механизма развития индивидуальности человека, представлен в монографии автора статьи [7].

Под механизмом понимаем упорядоченную совокупность процессов, средств, обуславливающих закономерности функционирования и развития объекта. Механизм может быть представлен как упорядоченная совокупность других механизмов как подсистем.

Предлагаем разработанное нами описание психолого-педагогического механизма развития индивидуальности обучающихся подросткового и юношеского возраста, в основе которого лежат следующие виды его деятельности:

- управление внутренним, осознанным выбором деятельности, разрешающим конфликт альтернативных деятельностей, на основе управления мотивацией деятельности, волевыми действиями, критическим к себе отношением *обуславливает*:

- управление развитием и реализацией творческих способностей (самореализация) в этой деятельности на основе саморегуляции, предполагающей процесс самосозидания;

- рефлексию результата и процесса самореализации.

Произведем краткое пояснение, обоснование этого механизма. Придерживаемся традиционного понимания того, что развитие индивидуальности обучающегося осуществляется в рамках процесса самореализации. В своей работе основываемся на концепции самореализации Г.К. Чернявской. К структурным компонентам самореализации личности обучающегося ученый относит: *когнитивный блок* (самоощущение, самонаблюдение, самопознание, самооценка, самообразовательная модель); *поведенческий блок* (самоподготовка, самообразование, самовоспитание, саморазвитие); *регулятивный блок* (самоконтроль, саморегуляция, самодисциплина), см. рис. 1 [16].

Считаем, что зона ближайшего развития индивидуальности обучающихся подросткового и юношеского возраста предполагает развитие его самопознания, самооценки, самообразования, самовоспитания, саморазвития, саморегуляции, самодисциплины. Чтобы осуществить описание механизма развития индивидуальности обучающегося, нами был подвергнут анализу каждый компонент процесса самореализации личности

обучающегося подросткового и юношеского возраста, находящийся в зоне её ближайшего развития, и рассмотрено, как происходят проявления индивидуальности в рамках каждого компонента самореализации. *Этот*

анализ позволил нам осуществить описание всего механизма развития индивидуальности обучающегося.



Рисунок 1. – Структура процесса самореализации человека (Г.К. Чернявская)

Рассмотрение проявления индивидуальности обучающегося в процессе самореализации на этапах самопознания и самооценки показал, что учащийся, как субъект деятельности, инициируя ее, оказывается в ситуации выбора деятельности. В этом выборе деятельности проявляется и формируется индивидуальность обучающегося (выполнить творческое задание адаптивного типа, предполагающее осуществление поиска его решения с использованием ранее освоенных способов деятельности *или* выполнить творческое задание, требующее прорыва за границы своих способностей; подключиться к волонтерскому движению по уборке мусора *или* не пойти и др.). Выбор деятельности обусловлен конфликтом альтернативных деятельностей. В выборе деятельности, как самоопределении, проявляется, формируется индивидуальность человека. Речь идет о внутреннем проявлении индивидуальности, которого не видно. Педагогическим механизмом управления обучающимся осознанным выбором деятельности, то есть механизмом управления мотивацией деятельности является организованное учителем/учениками целеполагание выбираемой деятельности на основе рефлексии, осуществляемой с позиции системного мышления, ключевых характеристик индивидуальности, предполагающей ответы на поставленные вопросы.

Например: «Уважаемые ребята, вам предстоит выбрать одну деятельность из двух. Первая из них ориентирована на решение общественных проблем (семьи, социальных групп, человечества), вторая – на решение собственных проблем или развлечений.

Например, первая деятельность – волонтерская деятельность / посадка кедров в каком-либо микрорайоне / помощь кому-либо и др. Вторая деятельность – игра в баскетбол / компьютерные игры и др. Вас волнуют только собственные проблемы? Интересно жить только своими проблемами, интересами, только ради себя? Результаты вашей деятельности принесут вклад в развитие общества *или* все ваши размышления только о своем благополучии? Ваша деятельность предполагает готовность к самоограничению, подчинению своих интересов интересам Отечества, любви к Отечеству *или* вам предпочтительно думать только о своих интересах? В чем смысл выбранной вами деятельности? Как вы к ней относитесь? Вы будете гордиться своим выбором? Зачем вы будете выполнять эту деятельность? Почему вы будете выполнять эту деятельность?».

Таким образом, в основе механизма развития индивидуальности обучающегося на этапах самопознания, самооценки лежит управление его мотивацией деятельности, предполагающее организованное учителем/учеником целеполагание, осуществляемое через рефлексию, основанную на системном мышлении как выходе за пределы своего Я, как внутреннем проявлении индивидуальности.

Проявления индивидуальности обучающегося в процессе самореализации на этапе самообразования заключаются в осознанном выборе деятельности между самостоятельной, целенаправленной формой индивидуальной учебной деятельности и зависимой формой ее осуществления, основанной на помощи учителя. Механизм

развития индивидуальности обучающегося на этапе самообразования основывается на приложении волевых действий, основанных на их регуляции, противостоящих препятствующим факторам его деятельности.

Проявления индивидуальности обучающегося в процессе самореализации на этапе самовоспитания связаны с осознанным выбором деятельности между самостоятельной, целенаправленной работой над собой и зависимой формой ее осуществления, основанной на помощи педагога, взрослого. *Механизмом управления своим самовоспитанием является критичность, реализуемая через рефлексию.*

Рассмотрим, как происходят проявления индивидуальности обучающегося в процессе самореализации на этапе саморазвития. Саморазвитие человека обуславливает выход за пределы его актуального и возможного непосредственного опыта, сформированных навыков, качеств его личности, обеспечивающих ее движение (Л.С. Выготский). Выход за пределы наличных возможностей предполагает процесс самореализации.

Анализ работ ученых [15;8;3;6;2;1;4;11 и др.] позволил сделать выводы:

1) Постановка и решение проблем, творческих заданий адаптивного типа в процессе самореализации приводит к развитию личности обучающегося; постановка и решение проблем, творческих заданий эвристического, исследовательского, инновационного, смыслопорождающего типов обуславливает развитие личности в её индивидуальности.

2) Развитие индивидуальности обучающегося осуществляется через самосозидание, выражающееся в прорыве за границы своих способностей, позитивном превосходении самого себя, самосовершенствовании. Прорыв за границы своих возможностей выражается в способностях обучающегося осуществлять постановку и решение проблем, творческих заданий эвристического, исследовательского, инновационного, смыслопорождающего типов; позитивное превосходение самого себя предполагает готовность к самоограничению, подчинению своих интересов интересам Отечества, любовь к Отечеству как следование активной жизненной позиции, занятие гражданской позиции; приложение волевых усилий, преодоление своего эгоцентризма как осуществление выбора, принятие позиции, в том числе в контексте нравственности и др.; самосовершенствование обучающегося

проявляется в его способностях четко придерживаться принятого плана, связанного с саморазвитием, самообразованием, самосовершенствованием.

Полагаем, что механизмом управления саморазвитием, осуществляемым на основе системы ценностей, является саморегуляция. Механизмом саморегуляции является рефлексия [10].

Таким образом, последовательное описание механизмов развития индивидуальности обучающегося на каждом этапе процесса самореализации обусловило описание всего механизма развития его индивидуальности, отмеченного нами в начале статьи. Вышеописанный механизм развития индивидуальности обучающегося основывается на осознанном, свободном выборе деятельности, ориентированной на самореализацию обучающегося, предполагающую его самосозидание.

Механизм развития индивидуальности обучающегося дает возможность осуществить проектирование технологий педагогической поддержки развития индивидуальности обучающегося. Это проектирование основывается на требованиях, предъявляемых к лично ориентированным технологиям: сотрудничество, диалогичность, *деятельностно-творческий* характер, направленность на поддержку индивидуального развития ребенка, предоставление ему свободы для осуществления самостоятельных поступков, творчества, принятия решений, а также свободы выбора содержания, способов деятельности, учения, взаимодействия с окружающими, сотворчества с субъектами образования [2;5;9;12;14]. В нашем исследовании [7] на основе предложенного механизма разработаны технологии педагогической поддержки развития индивидуальности обучающегося. Таким образом, теоретическая значимость нашего исследования заключается в том, что описание психолого-педагогического механизма развития индивидуальности обучающегося открывает новые перспективы для интенсивного развития теории проектирования технологий педагогической поддержки развития индивидуальности обучающегося. Практическая значимость нашего исследования подразумевает, что рассматриваемый психолого-педагогический механизм может быть использован специалистами-практиками при моделировании авторских технологий педагогической поддержки развития индивидуальности обучающегося.

Литература:

1. Бердяев Н.А. Смысл творчества / Н.А. Бердяев. – Москва: АСТ: Астрель, 2011. – 668 с.
2. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ. сред. и выш. пед. учеб. заведений / Е.В. Бондаревская. – Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560с.
3. Вентцель Л.Л. Этика и педагогика творческой личности / Л.Л. Вентцель. – М., 1912. – Т. 2. – 666 с.
4. Газман О.С. Самоопределение / О.С. Газман // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. – 1995. – С. 82.
5. Гильмеева Р.Х. Инновационные технологии формирования общей культуры и гуманитарной образованности студентов профессиональной школы (в преподавании гуманитарных дисциплин): монография / Р.Х. Гильмеева, Ф.Ш. Мухаметзянова, Ю.Ю. Теренина и др.; под науч. ред. академика РАО Г.В. Мухаметзяновой. – Казань: изд-во «Данис» ИПП ПО РАО, 2012. – 136 с.
6. Горбунов-Посадов И.И. Освобождение школы и народного просвещения / И.И. Горбунов-Посадов. – М., 1918. – 96 с.
7. Жураковская В.М. Становление индивидуальности старшеклассника в образовательном процессе: монография в 2 ч. – М.: УЦ «Перспектива», 2014. – Ч.1. – 192 с.
8. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб: «Питер», 2009. – 448 с.
9. Масленникова В.Ш. Проектно-развивающий подход к воспитательному процессу в системе профессионального образования // Казанский педагогический журнал. – Казань. – 2013. – № 3. – С. 58-66.
10. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 6. – С. 45.
11. Мухаметзянова Г.В. Научно-методическое обеспечение подготовки специалиста в профессиональной школе на основе оптимизации репродуктивного и продуктивного компонентов обучения: методическое пособие; под ред. С.Ю. Грузковой, В.С. Щербакова. – Казань: Изд-во «Данис», 2011. – 148 с.
12. 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. – Казань. – 2015. – № 1. – С. 11-17.
13. Слободчиков В.И. Основные ступени развития субъектности человека: учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 359 с.
14. Трегубова Т.М. Использование европейского опыта модернизации профессионального образования: новые парадигмы, образовательный перенос: материалы научно-практической конференции / Т.М. Трегубова. – Казань: «Печать-Сервис-XXI в.». – 2011. – С. 42-49.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: – М.: Просвещение, 2011.
16. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

Сведения об авторах:

Мухаметзянова Фарида Шамилевна (г. Казань, Россия), член-корреспондент РАО, профессор, доктор педагогических наук, директор ФГБНУ «Институт проблем национальной и малокомплектной школы РАО», e-mail: ippno-rao@mail.ru

Жураковская Вера Михайловна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры развития образования, Академия социального управления Московской области.

Data about the authors:

F. Mukhametzyanova (Kazan, Russia), corresponding member of Russian Academy of Education (RAE), doctor of education, full professor, head of the Institute of the Problems of National and Ungraded School of Russian Academy of Education, e-mail: ippno-rao@mail.ru

V. Zhurakovskaya (Moscow, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at the Department of Development of Education, the Academy of Social Management of Moscow region.

УДК 37

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ КОНЦЕПЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БЕЗОПАСНОГО ТИПА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В.Ш. Масленникова

Аннотация: Исследование проблемы формирования личности безопасного типа в системе образования; предупреждения приверженности к крайним экстремистским взглядам учащейся молодежи осуществляется в настоящее время без определенного теоретического и практического осмысления, что выдвигает задачу разработки концепции в число наиболее актуальных направлений исследований в современной педагогике и психологии. В статье определяется необходимость разработки концепции формирования личности безопасного типа в системе образования, ибо в условиях нарастания социальной напряженности, подрастающее поколение оказывается самой незащищённой в культурно-психологическом отношении категорией населения, находящейся в своеобразном ценностном вакууме.

Ключевые слова: образование, воспитание, концепция, личность безопасного типа, противодействие идеологии экстремизма и терроризма

THEORETICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT THE CONCEPTION OF FORMATION PERSONALITY IN A SECURE WAY IN THE SYSTEM OF EDUCATION

V. Maslennikova

Abstract: Research of a problem of formation of the identity of safe type in an education system; preventions of commitment to extreme extreme views of the studying youth it is carried out without a certain theoretical and practical judgment now that puts forward a problem of development of the concept in number of the most actual directions of researches in modern pedagogics and psychology. In article need of development of the concept of formation of the identity of safe type for an education system because in the conditions of increase of social tension, the younger generation appears the most unprotected category of the population in the cultural and psychological relation which is in a peculiar valuable vacuum is defined.

Keywords: education, education, concept, identity of safe type, counteraction of ideology of extremism and terrorism

Новые вызовы времени обуславливают необходимость комплексного решения важной педагогической проблемы - разработки концептуальных основ формирования личности безопасного типа в системе образования. Целью общества, всей системы воспитания и обучения становится формирование личности, безопасной, прежде всего, для самой себя, окружающей среды обитания; ориентированной на добро, созидание и развитие и способной к защите себя, социума и природы от внешних угроз на уровне высокоразвитых духовных качеств, навыков и умений.

Личность безопасного типа - человек, ориентированный на добро и способный к продуктивной деятельности по сохранению своего духовного и физического здоровья, защите окружающих людей и природы от внешних угроз на уровне высокоразвитых духовных качеств, навыков и умений.

Для личности безопасного типа характерны: поисковая активность, коллективистская мотивация, осознание единства всего живого,

понимание своего места в обществе, коллективе, семье, чувство уверенности в собственных силах для решения возникающих проблем, навыки гармоничного общения, стремление помогать другим людям, готовность к сопереживанию, страха перед мнимыми угрозами, страданий из-за мелочей и неудобств личной жизни. Для формирования личности безопасного типа нужно вооружать людей подлинно научными знаниями, в том числе и о человеке как космопланетарном явлении; навыками положительного взаимодействия и саморазвития, психотренинга и биоэнергетического целительства, самореализации индивидуальных возможностей безопасного существования для себя и других людей.

В условиях нарастания социальной напряженности, снижения идеологической составляющей в воспитательном процессе, которое привело к утрате нравственных ценностей, подрастающее поколение оказывается самой незащищённой в культурно-

психологическом отношении категорией населения, находящейся в своеобразном ценностном вакууме. Часть молодёжи оказалась дезорганизованной, подверженной влиянию идеологии экстремизма, разрушающей традиционные ценности многонациональных культур и религий народов России.

В последнее время мы стали свидетелями активного вовлечения молодёжи в различные экстремистские и террористические течения, и обучающиеся – не исключение из их числа (например, показательный случай с Карауловой, студенткой МГУ). Именно в этой среде целесообразно активизировать все формы деятельности по формированию толерантности, пониманию национально-культурных, конфессиональных особенностей. Необходимо сформировать личность молодого человека с устойчивой гражданской позицией, способного противостоять идеологии терроризма, ксенофобии и различным экстремистским тенденциям [3]. Поэтому необходимо усиление роли образования как социального института, в профилактике идеологии экстремизма и терроризма в целом.

В этой связи особое значение приобретает способность образовательного пространства сформировать условия для воспитания «духовно-нравственного иммунитета» у учащейся молодёжи, исключая «заражение» (по терминологии психологов) вирусами псевдотеорий. Назрела необходимость совершенствования правовой основы общегосударственной системы противодействия терроризму с учётом роли образовательных организаций в реализации системы профилактических мер в сфере комплексной безопасности в рамках действующего законодательства РФ [1].

Очевидно, что роль образовательных организаций в противодействии идеологии экстремизма и терроризма нуждается в переоценке; необходимо выработать новые формы и методы воспитания с учётом существующих вызовов и угроз.

Исследование проблемы превентивной деятельности по предупреждению приверженности к крайним экстремистским взглядам учащейся молодёжи осуществляется без определенного теоретического и практического осмысления, что выдвигает ее в число наиболее актуальных задач современной социальной психологии и социальной педагогики. Анализ нормативно-правовой базы, относящейся к противодействию терроризму в сфере образования, показывает её зауженность, сводящуюся к мерам по предупреждению угроз

терроризма в образовательных организациях только как хозяйствующих субъектах [5]. Это обусловлено тем, что превентивная деятельность является не только средством предупреждения экстремистских проявлений, но и сложным психолого-педагогическим процессом, имеющим определенную структуру.

При этом сложно отыскать подходы, обеспечивающие реализацию в образовательно-воспитательных программах задач, определённых в документах, составляющих педагогическую, психологическую, экономическую и правовую основы системы противодействия идеологии экстремизма и терроризма в образовательной среде.

Необходимость создания единого подхода и систематизации работы по комплексному исполнению норм Федеральных законов о противодействии терроризму, защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного, экономического, психологического характера, пожарной безопасности и гражданской обороне, с учетом специфики деятельности образовательных организаций обуславливает создание и разработку концепции формирования личности безопасного типа в системе образования.

Обеспечение данной концепции подразумевает взаимодействие образовательных организаций с большим числом государственных органов, служб и организаций различного уровня. В связи с этим необходимо сформировать единые подходы и методы к организации безопасности; интегрировать деятельность всех заинтересованных государственных органов, служб и организаций на всех уровнях.

«Комплексная безопасность» в широком смысле слова включает в себя не только организацию защиты населения, в том числе участников образовательного процесса, от чрезвычайных ситуаций, таких как пожары, природные, экологические и техногенные катастрофы, террористические угрозы, экстремизм и насилие над личностью, но и транспортный и бытовой травматизм; недостаточно защищенные условия труда и учебы, незаконное вторжение в личное и информационное пространство, внутренние противоречия личности учащегося в процессе развития.

Методология концепции формирования личности безопасного типа основывается на фундаментальных идеях универсализма как способности целостного рассмотрения явлений социальной действительности, многомерности и многофакторности анализа социальной жизни,

аксиологичности и ценностно-смысловой обусловленности взаимодействия личности, социума и культуры.

Она должна опираться на концептуальные философские и педагогические положения:

- фундаментальные идеи толерантности (В.В. Розанов, В.С. Соловьёв, П.П. Флоренский и др.);

- деятельностного подхода (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А. Лурия, А.В. Петровский, Д. Б. Эльконин и др.);

- личностно-ориентированного подхода (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, Е.А. Климов);

- системного подхода к анализу личностной активности (К.А.Абульханова-Славская, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, С.Л. Рубинштейн и др.);

- рефлексивно-гуманистического подхода к развитию человека (Е.З. Кречмер, С. Ю. Степанов и др.).

Теоретическая основа разрабатываемой концепции определяется фундаментальными исследованиями в области психологии и педагогики: психологические концепции обоснования природы агрессии (А. Бандура, К. Лоренц, Б.Ф. Скиннер, Д.В. Уотсон, З.Фрейд, Э. Фромм и др.) и трансформации ее в аксиологии интолерантности (А. Асмолов, Э.Бенвенист, И.Галтунг, В.А. Лекторский, Л. Хьюсмен и др.); теории психолого-педагогических особенностей проявления экстремистских установок личности в молодежном возрасте (И.П. Башкатов, В.Г. Деев, И.С. Кон, Р.С. Немов, К.К. Платонов, А. Файн, Д. Фельдштейн и др.); теории по педагогическому программированию и проектированию социальных, педагогических и социально-культурных технологий (Е.И. Григорьева, А.Д. Жарков, Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников, А.Г. Казакова, Г.К. Селевко, В.М. Чижиков, Н.Е. Щуркова, Н.Н. Ярошенко и др.).

При этом формирование личности безопасного типа рассматривается как совокупность мер и мероприятий образовательного учреждения, осуществляемых во взаимодействии с органами местного самоуправления, правоохранительными структурами, другими вспомогательными службами и общественными организациями, для обеспечения его безопасного функционирования, а также готовности сотрудников и учащихся к рациональным действиям в чрезвычайных ситуациях. Это также умение правильно оценивать влияние внешних и внутренних угроз; способность и необходимость оперативно и адекватно реагировать на них. Только при одновременном учете всех этих

факторов можно говорить о функционировании действенной системы личностной безопасности.

Фиксируемые в последнее время многочисленные факты опасных происшествий в образовательных учреждениях: пожары, массовые заболевания, травматизм, правонарушения, наркомания придают вопросам обеспечения безопасной, здоровой образовательной среды и формированию культуры безопасности среди учащихся и сотрудников образовательных организаций особую важность.

В ряде исследований проблемы достаточно четко просматриваются основные направления обеспечения безопасности личности в образовательных организациях:

-организационные и технические аспекты безопасности образовательной среды;

- подготовка педагогических кадров к противодействию идеологии экстремизма и терроризма;

-обучение как информационная основа безопасности;

-воспитательная деятельность в профилактике идеологии экстремизма;

- наполнение традиционных форм работы новым содержанием.

В исследованиях выделяются три основных составляющих комплексной безопасности образовательной организации, которые надо учитывать в процессе формирования личности безопасного типа:

– безопасность внешней среды образовательной организации (охрана образовательных объектов; выполнение требований пропускного режима; меры по обеспечению защиты государственной тайны; информационная безопасность; анти-террористическая безопасность);

– безопасность внутренней среды образовательной организации (разработки и реализации целостной образовательно-воспитательной системы; обеспечение энергетической и пожарной безопасности, надежное функционирование энергообеспечения; предупреждение аварийных ситуаций при электро-, водо- и газоснабжении);

– личная безопасность участников образовательного процесса (профилактическая работа по предупреждению правонарушений; профилактика асоциальных явлений, идеологии экстремизма и терроризма, коррупции; система мер по обеспечению психологической безопасности).

Согласно концепции в образовательных организациях все компоненты образовательного пространства – социальный, инфраструктурный

и личностно-субъектный должны быть обеспечены содержанием, обуславливающим формирование личности безопасного типа. При этом предполагается, что только комплексный подход, тесное межведомственное взаимодействие государственных и общественных структур и учет региональных условий жизни могут обеспечить безопасность учащихся в образовательных организациях, устойчивую по отношению к любым кризисным явлениям в новых реалиях жизни.

Совокупность требований общества к формированию личности безопасного типа в

контексте повышения эффективности противодействия идеологии экстремизма составляет особый и мало изученный пласт методологии, теории и практики образования и воспитания. Это многоликое и многообразное социальное явление нуждается во всестороннем анализе, в котором, кроме собственно социологических прикладных исследований, должен быть представлен интегративной методологией, обуславливающей эффективность формирования личности безопасного типа в образовательной системе.

Литература:

1. Указ Президента Российской Федерации от 12 мая 2009 г. N 537 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года». – «Российская газета» от 19 мая 2009г.

2. Коджаспирова Г.М. Психолого-педагогическая культура педагога как ведущий фактор безопасности образовательной среды // Безопасность образовательной среды: Сборник статей / Ответственный редактор и составитель Г.М. Коджаспирова. – М., 2008. – С. 20-24.

3. Мухаметзянова Ф.Ш. Профилактика межэтнических и межрелигиозных конфликтов среди молодежи в профессиональной образовательной организации /Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова // Полиэтнический аспект этнокультурного

образования как инструмент формирования толерантности в межкультурном взаимодействии народов Республики Татарстан: Материалы I научно-практической конференции 27 марта 2015 г. В 2-х ч. /Сост. А.Р. Камалеева. – Казань: Издательство «Данис», 2015. – 1 ч. – С. 5-11. - 300 экз.

4. Щеглов М.Ю. Безопасность в образовательных учреждениях: пути системных решений. – Вестник НЦ БЖД. - 2009. - № 1. - С. 31.

5. Фарберов В.Я. О концепции комплексной безопасности образовательных учреждений. - Интернет-журнал «Технологии техносферной безопасности» (<http://ipb.mos.ru/ttb>). – 2014. - № 4(56). - С. 5.

Сведения об авторе:

Масленникова Валерия Шамильевна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор ФГБНУ «Институт проблем национальной и малокомплектной школы Российской академии образования», e-mail: maslennikova_valeriya@mail.ru

Data about the author:

V. Maslennikova (Kazan, Russia), doctor of education, professor at the Institute of Problems of National and Ungraded School of Russian Academy of Education, e-mail: maslennikova_valeriya@mail.ru



УДК 378

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.В. Стукалова, Н.В. Курбатова

Аннотация. В статье представлены актуальные подходы, позволяющие оптимизировать учебный процесс в современных вузах. Показано, что компетентностный подход в образовании открывает возможности для более качественной подготовки студентов к реальной жизни. Автор описывает позиции гуманистического подхода и теории контекстного обучения, а также возможности создания целостной системы, которая объединяет направление и принципы существующих педагогических подходов.

Ключевые слова: высшее образование, педагогический подход, гуманистические идеи, компетенции, педагогическая система.

PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

O. Stukalova, N. Kurbatova

Abstract. The article presents current approaches to optimize the educational process at modern universities. It is shown that the competence approach in education opens the possibilities for students' better quality training for the real life. The author describes the positions of humanistic approach and contextual learning theory, as well as the possibility of creating an integrated system that combines the directions and principles of the contemporary pedagogical approaches.

Keywords: higher education, pedagogical approach, humanistic ideas, competence, pedagogical system.

Одной из ведущих жизненных стратегий студентов в современных условиях становится ориентация на успех, выраженный в материальном благополучии. Эти новые социокультурные образцы поведения выдвигают требования изменений в содержании и организации образовательного процесса.

Современный социальный запрос, таким образом, вступает в противоречие с традиционными концепциями образования, которые основаны на признании уникальности личности, необходимости приобщения каждого к ценностям мировой и национальной культуры и самореализации в творческой деятельности. В то же время для реализации целей достижения высоких карьерных успехов необходим иной подход, который исходит из того, что в процессе обучения человек должен приобрести конкретные практико-ориентированные знания и развить определенные социально и профессионально важные качества [1].

Таким подходом является компетентностный подход, который способствует построению стратегий профессионального образования, позволяющих применять педагогические технологии на основе новых, динамичных требований рынков труда (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Ю.В. Фролов, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков, Дж. Равен, В. Хутмахер и др.). При этом контролю

подлежит способность будущих специалистов использовать освоенное содержание образования для решения практических, исследовательских, ценностно-ориентационных и коммуникативных задач. Таким образом, компетентностный подход направлен на решение проблемы конкурентоспособности образования, что является одной из доминантных целей, согласно Болонской декларации [16].

Компетентностный подход в образовании открывает возможности для более качественной подготовки студентов к реальной жизни, включая осуществление продуктивной деятельности и актуализацию своих личностных ресурсов [5]. Успешность профессиональной карьеры специалиста по окончании вуза зависит от его компетентности.

Несмотря на очевидные позитивные стороны компетентностного подхода, его внедрение встречает довольно много проблем и вызывает ряд сомнений в его тотальности в современном образовании [4].

Во-первых, возникают трудности с оценением уровня компетентности. Ведь она выходит за рамки определенных операциональных умений, т.к. требует способности мобилизовать имеющиеся знания и навыки в конкретной ситуации. Для этого, несомненно, требуются жизненный опыт,

система ценностей и т.д. Как измерить эти категории?

Во-вторых, существует проблема в определении состава компетенций. Следовательно, осуществление данного подхода вступает в противоречие со многими сложившимися в системе российского образования критериями оценки учебной и педагогической деятельности. Кроме того, внедрение этого подхода требует создания целого корпуса учебных и методических пособий, программ, технологий, которые позволяют наиболее эффективно использовать его потенциал [3].

Создание условий для вхождения личности в гуманитарную культуру, самоопределения в ней, дальнейшего саморазвития и самоактуализации на основе высших общечеловеческих ценностей обеспечивает *гуманистический подход*, который опирается на следующие представления о задачах и целях образования: в каждом растущем человеку есть позитивное ядро, которому надо только помочь развиваться [2]; ребенок рождается изначально свободным, и эта изначальная свобода ребенка - абсолютная самоценность; ребенка нельзя воспитывать в рамках определённого мировоззрения; в воспитании не могут применяться давление, принуждение и манипуляции; идеал развития - гармонически развитая личность.

Ведущими направлениями гуманистического подхода являются формирование ценностей и ориентаций; создание условий для самосовершенствования личности; раскрытие растущему человеку бытийных основ, высших смыслов жизни [2]. С точки зрения критериев гуманистического подхода, успех в часте не могут быть целью человеческой жизни, так как в погоне за ними постепенно утрачиваются любовь и вкус к жизни. Большое внимание гуманистический подход уделяет развитию эмоциональной сферы человека, а точнее – ее гармонизации с волевой и интеллектуальной сферами [15].

Таким образом, идеи гуманистического подхода (развитые затем в концепции личностно-ориентированного подхода) направлены на иные цели, в отличие от компетентностного подхода.

Возникает противоречие между социальным запросом общества, новыми поведенческими стратегиями молодежи, сменой ценностных ориентаций и традициями образования, устремленностью к духовному развитию молодого поколения, пониманием опасности узкой специализации обучения и прагматизации интересов. Решение этой проблемы лежит или в

интеграции идей компетентностного и гуманистического подхода, или в разработке системы мер, направленных на изменение образовательных приоритетов, на качественное изменение содержания образования, на преодоление потребительского отношения к культуре, с одной стороны, и на развитие мотивов и навыков самореализации в культуротворческой деятельности, с другой [12]. Интеграция идей гуманизации и прагматизации – одна из задач модернизации всей образовательной системы.

В 1990-х гг. учеными научно-педагогической школы А.А. Вежиного была разработана *теория контекстного обучения* [10], являющаяся одной из направлений развития деятельностной теории усвоения социального опыта (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов и др.) [11].

В контекстном обучении студент находится в деятельностной позиции; учебные предметы представлены в виде предметов деятельности и средств их развертывания. В этом случае знания усваиваются в контексте разрешения студентами моделируемых профессиональных ситуаций, что обуславливает развитие познавательной и профессиональной мотивации, личностный смысл процесса учения. Студент накапливает опыт использования учебной информации в функции средства осуществления своей деятельности, что обеспечивает превращение этой информации в личностные смыслы, становится основой профессиональной компетентности. Обеспечение этих условий осуществляется посредством педагогических технологий – традиционных и инновационных.

Другим направлением разрешения противоречий между социальным заказом общества на высококвалифицированного компетентного специалиста и существующей традицией образования, основанной на представлениях о доминировании целей развития качеств «человека культуры», т.е. свободной, гуманной, духовной, творческой личности, способной к самоопределению и самореализации в мире культуры [9], к культурной идентификации, выбору культуросообразного образа жизни, является создание особой педагогической системы мер, позволяющих усилить приоритет общекультурных компонентов в содержании образования.

Опирается данная система на представления о необходимости гуманитаризации (от *humanitus* (лат.) свойственный человеческой природе) образовательного процесса. В отличие от теории контекстного обучения, здесь

усиливается значимость синтеза гуманитарных и естественнонаучных концепций познания при доминировании гуманитарного знания и искусства [7].

В целом, определяя актуальность того или иного подхода к оптимизации высшего профессионального образования, можно констатировать, что:

- существует необходимость в разработке целостной системы, связывающей и общественный запрос, и достижения современного гуманитарного знания [6];

- при этом следует учитывать социокультурные факторы, общественно-политические (интеграция высшего отечественного образования в мировую образовательную систему) [16], социоэкономические (запросы рынка на определенные специальности, престижность профессии и др.), а также, так называемый, «человеческий» фактор (в частности, психологические особенности студенческого возраста, являющегося одним из наиболее сложных и ответственных периодов формирования личности);

- определение потенциала усиления гуманитарной составляющей образования опирается на идею перехода от знаниевой парадигмы к парадигме личности ориентированной, что предполагает рассмотрение образования как части культуры, ее определяющего фактора и источника [8;9]. Развитие образования обеспечивается таким образом, если при выстраивании ее целостной системы создаются условия для самостоятельного освоения объективных ценностей культуры как необходимой субъективной потребности личности [14];

- современный образовательный процесс должен быть основан на «сотворчестве» студента и преподавателя, благодаря чему личность студента делается открытой пространству жизненным и высокодуховным

смыслам профессиональной деятельности [13]. Такое образование становится эффективным механизмом творческого постижения мира:

- проблема создания и функционирования системы развития образования находится в данный момент в стадии осмысления философами, социологами, психологами, педагогами, культурологами и преподавателями других наук [7;13]. Следует отметить, что в последние годы в науке особый упор делается на деятельностный аспект образования, когда оно рассматривается как новый способ образовательной деятельности, обеспечивающий опережающее развитие человека, формирование у него качеств, способствующих его продуктивной и полноценной реализации в профессиональной деятельности и в культуротворчестве [11];

- к приоритетным направлениям развития образования относятся качественное изменение его содержания и реформирование методик, форм, подходов к преподаванию. Развитие образования направлено на активизацию познавательной самостоятельности студента, на воспитание творческой личности специалиста с высокой профессиональной компетентностью, на развитие его эстетического мировосприятия и этического отношения к действительности. Кроме того, необходимо развивать способность будущего специалиста к адаптации к социальному окружению [4];

- целостная педагогическая система развития образования способна обеспечить поддержку в будущих специалистах творческой инициативы; потребность в глубоком освоении знаний о движении мировой культуры [9]; условия для формирования у будущего специалиста коммуникативных и организационных способностей, необходимых для плодотворной, отвечающей современным запросам общества деятельности по созданию пространства культуры и полноценной творческой самореализации личности в нем.

Литература:

1. Авдеев А. Художественное образование РФ рухнет без принятия срочных мер [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.rian.ru/edu_additional/20110207/33131104.0.html
2. Агафонов А.Ю. Человек как смысловая модель мира. Прологомены к психологической теории смысла / А.Ю. Агафонов. - Самара: Издательский Дом «Бахрах - М», 2000. - 336 с.
3. Анисимов П.Ф., Байденко В.И. Новое качество высшего образования в современной

- России. Концептуально-программный подход. Ч. 2. Разд. 2.5. // Труды Исследовательского центра. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1995. - С. 150-159.
4. Байденко В.И. Диверсификация образования как объект образовательно-философской рефлексии: постановка проблемы / В.И. Байденко // Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Национальная система оценки качества образования в России. Пятый симпозиум. Тез.

докладов. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1996. - С. 12-16.

5. Байденко В.И. Стандарты в непрерывном образовании: современное состояние / В.И. Байденко. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. - 249 с.

6. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики / М.М. Бахтин. - М.: Художественная литература, 1975. - 504 с.

7. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. - М., 1986. - 423 с.

8. Бахтин М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984-1985. - М., 1986. - С.80-160.

9. Библер В.С. От наукознания – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. - М.: Политиздат, 1990. - 413 с.

10. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография / А.А. Вербицкий. - М.: Исследовательский центр

проблем качества подготовки специалистов, 1999. - 356 с.

11. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. - М.: Высшая школа, 1991. - 344 с.

12. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы и стратегии / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова // М.: 2009. - 436с.

13. Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление / В.И. Вернадский. - М.: Наука, 1991. - 270 с.

14. Герbart И. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. ред. перев. и примеч. проф. Г.П. Вейсберга; вводит Н.К. Баумана и проф. Г.П. Вейсберга. - М.: Педагогиз, 1940.

15. Новиков А.М. Проектирование педагогических систем: Соотнесение старых и новых моделей в педагогике / А.М. Новиков // Специальность. - 1998. - № 5. - С. 23-28.

16. Текст Болонской декларации [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://iic.dgtu.donetsk.ua/russian/ovs/bologna.html>

Сведения об авторах:

Стукалова Ольга Вадимовна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии РАО», e-mail: chif599@gmail.com

Курбатова Наталья Викторовна (Москва, Россия), кандидат педагогических наук, первый проректор ФГБОУ ВО «Академия «Кварели и изящных искусств Сергея Андрияки», Почетный работник общего образования.

Data about the authors:

O. Stukalova (Moscow, Russia), Doctor of Education, Associate associate professor, Lead Researcher fellow of Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian academy of education", e-mail: chif599@gmail.com

N. Kurbatova (Moscow, Russia), Ph.D., the first prorektor of "Academy of Fine Arts, watercolors by Sergei Andriaka", Honorable worker of the general education.



УДК 371

СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КРИЗИСА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ**В.В. Сибирев, А.Р. Сибирева¹**¹Статья подготовлена при поддержке РФФИ, грант № 16-06-00150

Аннотация. В статье изучается структурная организация кризисов педагогических систем различной природы. Используются системный, синергетический, процессный подходы. Кризис в педагогических системах имеет четкую структурную организацию, связанную с общностью формируемых информационных потоков; общностью и определенной последовательностью вопросов, выбор ответов на которые совершает система, общностью картины входов и выходов при взаимодействии системы с внешней средой; общностью математических моделей.

Ключевые слова: кризис, педагогическая система, процесс, информационный поток.

STRUCTURAL ORGANIZATION OF THE CRISIS IN PEDAGOGICAL SYSTEMS**V. Sibirev, A. Sibireva**

Abstract. This article studies the structural organization of crises in the pedagogical systems of various species. We used systemic, synergistic, process methods. Crises in pedagogical systems have a clear structural organization. It is characterized by the similarity of information flows, the commonality of mathematical models, the common pattern of inputs and outputs to external systems, the commonality and the identity of sequences with questions, to which the system selects a response in the crisis.

Keywords: crisis, pedagogical system, process, information flow.

Кризисы присущи педагогическим системам различной природы; они – непереносимый этап существования и развития. Возрастной кризис, творческий кризис, кризис смены целей... Они тяжелы и мучительны, требуют затрат энергии, помощи педагога, психолога, кризисного менеджера; становятся предметом изучения. По словам многих исследователей, кризисы неповторимы и индивидуальны, но обнаруживается, что для педагогических систем различной природы они имеют четкую структурную организацию. Данная статья посвящена изучению структурной организации кризиса в педагогических системах различной природы.

Междисциплинарная методология «синергетика», основоположниками которой являются Г. Хакен, И. Пригожин, И. Стенгерс, Дж. Николлис, изучает динамику развития и структурную организацию сложных, открытых, неравновесных систем. Синергетический подход в педагогических исследованиях использован в работах В.И. Андреева, В.И. Аршинова, Р.Г. Баранцева, В.Г. Буданова, В.Г. Виненко, А.А. Ворожбитовой, Л.Я. Зориной, В.А. Игнатовой, С.П. Капицы, Е.Н. Князевой, В.Н. Карчагина, С.П. Курдюмова, Г.Г. Малинецкого, Л.И. Новиковой, Н.М. Таланчука, Ю.В. Шаронина и др.

С точки зрения синергетики, кризис – это «бифуркация», т.е. «изменение числа и (или) устойчивости решений <...> уравнений» [1,

с.10], описывающих динамику системы. Некоторые педагоги и психологи с позиции внешнего наблюдателя определяют кризис как точку бифуркации, где изменяется направление развития системы. По С.М. Вишняковой кризис – «радикальное изменение статуса персональной жизни» [3, с.143].

Исследователи, стоящие на позиции внутреннего наблюдателя, кризис описывают как состояние, называя причины этого состояния. А.С. Воронин определяет кризис как «состояние внутреннего конфликта, переживаемого человеком или группой людей в связи с возникновением сложной жизненной ситуации, когда привычные методы приспособления к среде оказываются неэффективными» [5, с.45].

В ряде определений подчеркивается необходимость выбора, принятия решения: «кризис – острая ситуация для принятия какого-то решения, поворотный пункт <...>. Личность на пути удовлетворения ее важнейших жизненных потребностей встречает препятствие, которое не может быть устранено известными личности способами решения проблем из ее прошлого опыта» [9, с.61]. Эти определения статичны. Кризис имеет свою динамику развития. Для внутреннего наблюдателя кризис – процесс. С точки зрения В.И. Аршинова, В.Э. Войцеховича, социальный кризис – «переходное состояние – процесс».

Кризисы являются закономерными,

естественными этапами развития педагогических систем. Л.С. Выготский описал возрастной кризис как «целостное изменение личности человека, регулярно возникающее при смене стабильных периодов» [6, с.251].

В педагогике и психологии классифицируют кризисы по разным основаниям: закономерные (например, возрастные) и вероятностные кризисы, возникающие в результате неожиданных событий; внешние и внутренние по отношению к изучаемой системе; управляемые, частично управляемые и неуправляемые. Классифицируют кризисы по масштабу, по внешней (например, циклические) или внутренней динамике, по форме, длительности, по остроте эмоциональных переживаний, по результатам и др.

Л.С. Выготский [6] рассматривал фазы возрастного кризиса с точки зрения возникновения, обострения и разрешения противоречий между объективной и субъективной составляющими социальной ситуации развития. Ж. Каплан описал стадии педагогического кризиса на основе возрастания внутреннего напряжения [9].

Для педагогических систем характерно наличие цели. Человек или группа людей имеют множество целей. Мы будем рассматривать системы, каждая из которых базируется на некой основной системообразующей цели (например, системы «внедрение инновации», «поиск решения задачи» и т.д.). Элементы системы – процессы, направленные на формирование, осуществление этой цели, и сопровождающие их информационные потоки.

Нами выделены [11] четыре типа процессов и сопровождающих их информационных потоков: «деревья целей» и «деревья результатов» – вертикальные информационные потоки с древовидной структурой, имеющие ветви стратегического, тактического, операционного уровней; горизонтальные информационные потоки в виде многократно циклично проходимой петли стратегического, тактического, операционного уровней [13]; «средовые» потоки, имеющие вид сети, например, информационно-коммуникативная среда; рабочий процесс стадии гомеостаза, имеющий вид петли или спирали.

Гомеостаз [2, с.49] – период детерминированного, стабильного функционирования системы, где ее поведение предсказуемо; система работает на

поддержание целевых установок. Этому периоду отвечает горизонтальный рабочий процесс операционного уровня, имеющий вид петли с последовательным доминированием функций управления [14]: А – информационно-аналитической, В – мотивационно-целевой, С – плано-прогностической, Д – организационно-исполнительской, Е – контрольно-диагностической, F – коррекционной.

Информация о результатах рабочего процесса поднимается по «дереву результатов», сравнивается с целевыми установками. При этом образуется вертикально-горизонтальный информационный поток: «дерево целей» – рабочий процесс – «дерево результатов». Если цель и результат совпадают или близки, то рабочий процесс повторяется вновь и вновь, он становится спиралью с циклическим повторением функций управления.

В работе С.Д. Полякова [10] пошагово описаны действия по внедрению инновации в общеобразовательной организации. Первые шаги относятся к этапу кризиса; следующие группы шагов описывают многократное прохождение рабочего процесса по внедрению инновации в стадии гомеостаза: сначала на малых группах участников, затем – повторение того же цикла с расширением числа вовлекаемых в инновацию лиц. Цель рабочего процесса может заключаться в накоплении и систематизации знаний, в воспроизведении знаний, умений, навыков новых поколений и др.

Если цель и результат не совпадают, но отлажена обратная связь, то система возвращается в стадию кризиса, производит пересмотр целей, корректируя их с учетом новой информации о внешних и внутренних условиях, подстраивая под реальность. Если это происходит на каждом витке рабочего процесса, то цели эволюционируют, меняясь постепенно. Такое изменение целевых установок называют эволюционным. Его часто противопоставляют революционному, через кризис – с ломкой старых и созданием новых целей.

Педагогические системы – системы открытые, они подвергаются внешним и внутренним воздействиям, в результате чего возникают «флуктуации» – отклонения рабочего процесса от первоначальной траектории.

В математике различают устойчивые и неустойчивые, по А.М. Ляпунову, траектории. Устойчивой называют траекторию развития,

при малом отклонении в одной точке от которой новая траектория будет достаточно близка к прежней (или будет приближаться к ней со временем); неустойчивой, если исходную и новую траектории нельзя назвать достаточно близкими.

Если в стадии гомеостаза рабочий процесс неустойчив, то с течением времени малые флуктуации приведут к тому, что результат окажется далек от запланированного. В этой ситуации вероятно «скатывание» системы в зону притяжения какой-нибудь устойчивой траектории, новая точка бифуркации, кризис, смена целей.

Обсудим период становления целей – кризис. Для внешнего наблюдателя кризис – точка бифуркации, где траектории разветвляются; система делает выбор одного из возможных путей.

Для внутреннего наблюдателя кризис – это неустойчивый, нелинейный, имеющий сложную хаотическую структуру, проходящий череду выборов (точек бифуркации) процесс возникновения или смены, формирования новой системообразующей цели, новой программы гомеостаза. В кризис возможные траектории развития системы густо ветвятся. Малые энергетические или информационные воздействия меняют поведение системы. Мал горизонт предсказуемости [2;8;15].

Слова «кризис» и «хаос» стали, в какой-то мере, синонимами. Но исследователи в разных предметных областях (физика, химия, биология и т.д.) заговорили о том, что в периоды кризиса хаос оказывается структурированным. Поговорим о структурной организации кризиса в педагогических системах, которая проявляется в единстве структурной организации информационных потоков систем разной природы в период кризиса.

Согласно синергетическому принципу динамической иерархичности [2, с.59], построение каждого иерархического (стратегического, тактического, операционного) уровня системы происходит в рамках горизонтального процесса этого уровня под воздействием соседних верхнего и нижнего уровней.

При изучении инноваций в общеобразовательных организациях мы заметили, что в период становления целей инновации (т.е. в кризис) на некоторых шагах горизонтального потока возникают по два новообразования: первое касается целей инноваций, второе – целей управления инновацией. Оказалось, что по два

новообразования такого рода дает каждый шаг горизонтального процесса.

Это позволило заключить, что на стратегическом уровне возникают два горизонтальных потока. Первый отвечает за формирование стратегических целей системы, второй – за формирование стратегических целей управления. Они существуют в общих временных рамках, поэтому их трудно различить и разделить при описании. То же – на тактическом и операционных уровнях. Эта гипотеза была подтверждена наблюдениями в различных педагогических системах: внедрение инновации в образовательных организациях [13]; инновационная деятельность личности; поиск решения задачи [12] и др.

В горизонтальных потоках реализуются шаги, отвечающие вышеупомянутым функциям управления А – F. При этом на каждом шаге производится выбор ответа на вполне определенный вопрос. Эти вопросы – общие для педагогических систем разной природы.

Первый поток стратегического уровня: А – что дано; В – чего нет, что найти; С – какому плану следуем, к чему придем; D – какой материал будем для этого использовать; Е – с чем сравним результат; F – в чем возможны ошибки, несовершенства, риски. Второй поток: А – каков стимул для работы; В – какова мотивация; С – как спланировать организацию работы (место, время...); D – какие ресурсы использовать (внутренние, материально-технические, кадровые, финансовые и т.д.); Е – какими будут критерии личностной (коллективной) удовлетворенности; F – каким будет мнение референтной группы. Далее – для горизонтальных потоков тактического и операционного уровней.

Вопросы каждого горизонтального потока приведены в работах авторов [13;12] для систем «внедрение инновации» и «поиск решения задачи». Они допускают обобщение формулировок для педагогических систем разной природы.

Выбор ответов может совершаться вероятностным образом, на основе прецедента, как поиск наиболее оптимального решения среди возможных. Проблемы выбора изучаются теорией принятия решений.

Два горизонтальных потока многократно в произвольной очередности прокручиваются системой, что схоже с математическими свойствами странных аттракторов Э. Лоренца [8, с.98].

Системы, внешние по отношению к изучаемой, обозначим термином «среды», абстрагируясь от их устройства. Наша система запрашивает и получает от них информацию, энергию, ресурсы. «Кручение» горизонтальных потоков одного уровня продолжается, пока энергетическое, ресурсное и информационное насыщение уровня не позволит системе произвести череду выборов; неважно – осознанных или нет, верных или нет, положительных или отрицательных, но зафиксированных, запомненных системой.

Ветвление «дерева целей» знаменует переход системы со стратегического на тактический уровень. Там «кручение» двух горизонтальных потоков с аналогичной чередой выборов продолжается. Далее – на операционном уровне.

Если энергия, ресурсы, информация не поступают, а противоречия не столь сильны, чтобы поддерживать дальнейшее «кручение», то оно затухает. Кризис «сошел на нет» без разрешения противоречий; энергия выхода системы на критический уровень затрачена на безрезультатное «кручение» горизонтальных потоков. Система прошла точку бифуркации и двинулась дальше в рамках старой программы гомеостаза, возможно – с потерей

устойчивости траектории.

Кризис допускает описание в терминах «вход-выход», примененных в педагогике В.С. Лазаревым [7]. В таблице 1 изображены горизонтальные и вертикальные информационные потоки педагогической системы в период кризиса. В столбце *B* формируется «дерево целей»; в столбце *E* – «дерево результатов»; в столбце *C* ведется планирование от стратегического – к операционному. Вертикальные потоки *A, D, F* – каналы, в каждой ячейке которых есть вход и выход в «среды».

В каждой ячейке столбца *A* система на выходе запрашивает из информационно-коммуникативной среды информацию, полезную для разрешения противоречий, затем получает ее на входе. Информация может быть не получена или недостаточна для совершения и запоминания системой выбора, тогда «кручение» горизонтального потока продолжается; запросы посылаются вновь и вновь. Дезинформация, неверная информация ведут к соответствующим выборам. Интересно изучение влияния исторической памяти, критичности, тезауруса системы на совершение выбора.

Таблица 1. – Горизонтальные и вертикальные информационные потоки педагогической системы в период кризиса

	Функции управления	Вертикальные потоки					
		A	B	C	D	E	F
Горизонтальные потоки	Стратегический уровень						
	1 поток	A					
	2 поток	B					
	Тактический уровень						
	1 поток	C					
	2 поток	D					
Операционный уровень							
1 поток	E						
2 поток	F						

↓
Выход на рабочий процесс
стадии гомеостаза

↑
Вход из рабочего процесса
стадии гомеостаза

В ячейках столбца *D* – выходы и входы для запросов и поступления ресурсов (кадровых, финансовых, материально-технических, информационных; ресурсов личности – информационных, соматических, психических; ресурсов сред, среди которых – социальные отношения, информационно-коммуникативные, морально-этические, культурно-эстетические и др.).

В столбце *F* будущие воображаемые

результаты формируемой целевой программы гомеостаза сравниваются с реальностью, с мнением референтной группы, с достижениями науки, с нормами морали, с некими критериями качества и т.д. Входы и выходы – в среду или в некую систему, условно названную «система управления качеством».

При внедрении инновации в общеобразовательной организации система

управления качеством для образовательного, воспитательного и других основных процессов возьмет на себя роль управления качеством внедряемой инновации. При инновационной деятельности зрелой личности такая система бывает сформирована в других целевых проектах, а здесь, с некоторыми поправками, включается в работу. Бывают случаи, когда механизмы управления качеством для новой целевой программы закладываются непосредственно в процессе становления этой программы [11]. Информация для их формирования и соответствующие выборы возникают в столбце *F*.

Подверженная кризису система – часть более крупной системы, в которой некоторые выборы могут быть уже сделаны. Например, в системе «поиск решения задачи» для решающего задачу вопросы мотивации этого процесса могут быть определены заранее. В данной системе они уже не подвержены выбору, и этот участок кризиса проходит как устойчивый и линейный.

Часть ячеек таблицы 1 проходит устойчиво и линейно, часть – неустойчиво, с точками бифуркации, выбором альтернативных путей в них. Чем больше «линейных ячеек», тем легче кризис, тем меньше затрат энергии, ресурсов требуется на его преодоление. Так, в частности, происходит, если новая целевая программа возникает как часть более крупной, стабильно работающей целевой программы в стадии гомеостаза.

Иногда это явление позитивное, например, поиск решения частной научной задачи в рамках научной школы. Иногда – негативное, например, попытки облегчить кризис, уменьшить энергозатратность поиска новой целевой программы привели в религиозную секту, подростковую группировку, предлагающую новую целевую программу. При этом многие «ячейки» кризиса «линеаризуются», в них предлагается готовый выбор.

Протекание кризиса облегчит: включение кризисной системы в более крупную целевую программу стадии гомеостаза; для предсказуемых кризисов – предварительная, докризисная линеаризация части ячеек предстоящего кризиса; линейный устойчивый «проводник» – кризисный менеджер, ведущий систему сквозь кризис; создание информационной и ресурсной базы, используемой в кризис; перенесение опыта успешных целевых программ на кризисную систему; целенаправленность и осознанность производимых выборов; формирование знаний,

умений и навыков по принятию решений.

Каждую ячейку, где происходит выбор, можно рассматривать как отдельную систему со структурной организацией, аналогичной всей системе. Выбор, совершаемый в ячейке, – целеобразующий для этой масштабно более мелкой системы. После совершения выбора в ячейке включается программа гомеостаза с вертикально-горизонтальным циклом информационных потоков: «дерево целей» – рабочий процесс – «дерево результатов». Д.С. Чернавский пишет, что в период кризиса наблюдается чередование «динамических стадий и перемешивающихся слоев» [15, с.86]. Г.Г. Малинецкий описывает это в терминах «русел и джокеров». В.Э. Войцехович [4] отмечает, что «кризис-фрактал» имеет устойчивые стадии, определяющие его границы и промежуточную неустойчивую стадию.

Внешние условия существования ячейки, изучаемой как отдельная система, – те же, что для всей системы, поэтому ячейки, которые были линейны и устойчивы в большой системе, будут такими же и в малой. Так, естественным образом, можно объяснить свойство «масштабной инвариантности» – подобия системы и ее подсистем. Переходя от кризисной системы к ее подсистемам, мы увидим примерно одну и ту же картину информационных потоков. Изучаемый процесс приобретает форму фрактала [4], что опять отвечает свойствам странных аттракторов.

Выводы. Кризис в педагогических системах – это неустойчивый, нелинейный, вызванный внутренними и внешними противоречиями процесс поиска, выбора новой системообразующей цели и формирования соответствующей целевой программы. Кризис сменяется периодом гомеостаза, где основной рабочий процесс системы направлен на выполнение целевых установок. Они могут эволюционировать, подстраиваясь под реальность.

Кризис в педагогических системах различной природы характеризуется общностью формируемых информационных потоков. В период кризиса формируются системообразующие «дерево целей» и «дерево результатов», которые ветвятся на стратегическом, тактическом и операционном уровнях системы. На каждом уровне возникает по два горизонтальных потока с последовательным чередованием функций: информационно-аналитической, мотивационно-целевой, планово-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической, коррекционной. В первом

потоке формируются цели системы, во втором – цели управления системой.

Череду выборов, проходимых системой в этих потоках, можно описать с помощью таблицы 6×6. В столбцах таблицы – вертикальные потоки с тем же чередованием функций управления. Каждой клетке таблицы отвечают две функции управления – по вертикали и по горизонтали, их общность для разных систем определяет общность вопросов, ответы на которые ищутся в период кризиса. Некоторые вертикальные потоки – каналы с выходами и входами для запросов и поступления информации, энергии, ресурсов из внешних сред.

Сходство эмпирически наблюдаемых свойств кризиса в педагогических системах и математических свойств странных аттракторов Э. Лоренца позволяет выбрать соответствующую математическую модель для описания кризиса в педагогических системах.

Цели образования и воспитания на уровне общества, школы, семьи, личности, цели при поиске решения научных, учебных, творческих, личностных и других задач изменяются со временем. Они либо эволюционируют, либо, проходя через кризис, возникают, частично обновляются или заменяются новыми, теряют или приобретают устойчивость, прекращают существование.

Результаты статьи имеют приложения в теории управления, в частности, при внедрении инноваций в педагогических системах любого уровня. Описание протекания кризисного процесса, причин инновационных барьеров, рисков облегчает проектирование и построение процесса внедрения инновации.

Предметом заботы педагогов, психологов являются личностные, в частности, возрастные, кризисы. Осознание того, как протекает кризис, четкая формулировка вопросов, осознанный поиск ответов, предложенные в статье способы «линеаризации участков кризиса» облегчат его прохождение.

Поиск решения трудной задачи – тоже кризис. Знание его закономерностей позволяет совершенствовать методику обучения поиску решения задач.

Проектная деятельность учащихся имеет ту же структуру информационных потоков, что и кризис. Отличие заключается в максимальной осознанности процесса. Проектная деятельность в учебных ситуациях призвана научить осознанному поиску и выбору оптимальных решений на каждом шагу проекта. Целенаправленное, осознанное прохождение системой кризиса превращает кризис в системах любого уровня в «проект» по созданию, запуску и поддержанию новой целевой программы.

Литература:

1. Ахромеева Т.С., Малинецкий Г.Г., Митин Н.А., Торопыгина С.А. Синергетика и сетевая реальность / Т.С. Ахромеева, Г.Г. Малинецкий, Н.А. Митин, С.А. Торопыгина // Препринты ИПМ им. М.В. Келдыша. – 2013. – № 34. – 32 с.
2. Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании / В.Г. Буданов. – М.: Изд-во: ЛКИ, 2008. – 230 с.
3. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
4. Войцехович В.Э. Кризис как фрактал / В.Э. Войцехович // Социальная синергетика: теоретические и практические аспекты. – Йошкар-Ола, 2004. – С. 73-89.
5. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А.С. Воронин. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский // Детская психология. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 4. – 432 с.
7. Лазарев В.С. Системное развитие школы / В.С. Лазарев. – М.: Педагогическое общество в России, 2002. – 301 с.
8. Малинецкий Г.Г. Математические основы синергетики / Г.Г. Малинецкий. – М.: Либроком, 2007. – 312 с.
9. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: учебное пособие / К.Н. Поливанова. – М.: Академия, 2000. – 180 с.
10. Поляков С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики / С.Д. Поляков. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2007. – 176 с.
11. Сибирев В.В. Информационные потоки как средство управления инновационными процессами в общеобразовательном учреждении / В.В. Сибирев. – Ульяновск: УИПКПРО, 2012. – 140 с.
12. Сибирев В.В. Управление процессом «поиск решения задачи» / В.В. Сибирев // Вестник ОГУ. – 2014. – № 11. – С. 200-206.
13. Сибирев В.В., Сибирева А.Р. Горизонтальные информационные потоки при внедрении инновации в общеобразовательном учреждении / В.В. Сибирев, А.Р. Сибирева // Вестник ЧГПУ. – 2012. – № 4. – С. 211-221.
14. Третьяков П.И. Оперативное управление качеством образования в школе / П.И. Третьяков. – М.: Скрипторий 2003, 2005. – 568 с.
15. Чернавский Д.С. Синергетика и информация / Д.С. Чернавский. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 288 с.

Сведения об авторах:

Сибирев Валерий Вадимович (г. Ульяновск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой методики естественнонаучного образования и информационных технологий, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, e-mail: bbccbb@rambler.ru

Сибирева Анна Рудольфовна (г. Ульяновск, Россия), кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра «Высшая математика», Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова.

Data about the authors:

V. Sibirev (Ulyanovsk, Russia), candidate of pedagogic sciences, docent, head of the Department of Teaching Methods of Natural Science Education and Information Technologies, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. Ulyanov, e-mail: bbccbb@rambler.ru

A. Sibireva (Ulyanovsk, Russia), candidate of physical and mathematical sciences, associate professor at the Department of Higher Mathematics, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. Ulyanov.



УДК 378

ВОЗДЕЙСТВИЕ СИСТЕМ ОЦЕНКИ НА КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ

Л.Р. Ягудина, П. Шимендерски

Аннотация. Статья направлена на определение условий формирования способности внутренней и внешней оценки воздействовать на совершенствование качества высшего образования. Авторы, рассмотрев поставленную проблему в реалиях германского и российского университетов, реализующих разные подходы к обеспечению качества образования, приходят к выводу о необходимости участия всех членов университета в прозрачных и доступных процессах оценки в условиях действия единой организационной культуры – культуры качества.

Ключевые слова: качество образования, оценка, система обеспечения качества, культура качества, совершенствование.

THE IMPACT OF AN EVALUATION SYSTEM ON THE UNIVERSITY EDUCATION QUALITY

L. Yagudina, P. Szymenderski

Abstract. In this paper we consider the question of how quality evaluation system could have a real, positive impact on the quality of teaching and learning at universities, considering the realities of different systems – the system of control and the system of quality culture – in using the example of two universities: the KNRTU-KAI in Russia and the TU Dresden in Germany. The results have shown that it is important as well that the quality evaluation system is transparent and that all participants see that the surveyed data and results lead to measures for quality development. It is equally important that all university members participate in the process of quality assurance.

Keywords: quality of education, evaluation, quality assurance system, quality culture, improvement.

Понимание значимости оценки в условиях активной деятельности по разработке систем обеспечения качества становится жизненно важным для развития образования и требует изучения эффективности предпринимаемых мер. При всеобщем признании необходимости компаративных педагогических исследований [1] в этой области сохраняется методологическая проблема определения прямого влияния оценки на качество образования.

Мы согласны с авторами [2;3], которые полагают, что за последние двадцать лет в обеспечении качества исследователи избегали реального изучения внутренней природы качества высшего образования, и только в недавних работах акцент в исследованиях обеспечения качества сместился с общих планов к практике применения и осмыслению реальной пользы от всей этой деятельности, связанной с обеспечением качества. J. Huisman, D. Westerheijden, рассматривая развитие вопросов качества в Болонском процессе, оставляют под сомнением способность предпринятых усилий совершенствовать качество образования, доступного студентам и помогать вузам в управлении качеством: «Обеспечение качества на Европейской арене, кажется, становится больше игрой для министерств и агентств; качество образования на уровне «цеха» и опыт обучения студентов не получили основного внимания в этом развитии» [4].

Цель настоящей статьи – определить условия формирования способности систем внутренней и внешней оценки влиять на качество образования. В статье использованы материалы исследования, осуществленного в 2013/2014 академическом году в двух университетах: в Казанском национальном исследовательском техническом университете им. А.Н. Туполева – КАИ (КНИТУ-КАИ, Россия) и в Дрезденском техническом университете (TUD, Германия). Полуструктурированные интервью были проведены в КНИТУ-КАИ с 20 преподавателями технических дисциплин и 20 студентами третьего года обучения технических направлений подготовки бакалавриата, в TUD – с 10 преподавателями и 24 студентами.

Представляется целесообразным начать с определения специфики систем оценки качества в университетах в контексте национальных систем оценки.

Существующая российская система образования нацелена на обеспечение качества высшего образования, соответствующего требованиям Болонского процесса, через развитие институтов государственной регламентации образовательной деятельности во взаимодействии с независимой оценкой качества образования, общественной и профессионально-общественной аккредитацией образовательных программ. Однако первые до настоящего времени остаются наиболее значимым и признаваемым

инструментом обеспечения качества. В рамках сложившейся национальной системы качество образования в КНИТУ-КАИ обеспечивается, прежде всего, наличием государственной аккредитации образовательных программ и системой менеджмента качества вуза.

В отличие от российских университетов, у немецких университетов имеются больше автономии для определения собственных стандартов качества обучения. Обеспечение качества в TUD основано на общеевропейских Стандартах и руководствах для обеспечения качества высшего образования в Европейском пространстве высшего образования и является частью корпоративной культуры университета. В TUD построена целостная внутренняя система обеспечения качества образования, которая в марте 2015 г. успешно прошла процедуру системной аккредитации, заменившую программную аккредитацию. Наличие системной аккредитации подтверждает, что собственная система обеспечения качества университета способна гарантировать достижение планируемых образовательных результатов и высокое качество образовательных программ.

Обзор вышеуказанных университетских систем позволяет нам утверждать, что система оценки в КНИТУ-КАИ основана на технократическом подходе к обеспечению качества образования, так называемом подходе «top down approach». Система TUD основана на внутренней оценке и ближе к культурологическому подходу (bottom up approach). Суть данных подходов была изложена нами в предыдущих работах [5].

Далее мы рассмотрим, каково, по мнению участников исследования, влияние внешней и внутренней оценки на качество образования в условиях реализации двух разных университетских систем и, соответственно, двух разных подходов.

Представления о видах оценки качества как российских, так и германских респондентов, ограничены их опытом участия в оценочных процедурах. Все преподаватели КНИТУ-КАИ ассоциируют понятие «внешняя оценка» с процедурами государственной аккредитации, часть – с мониторингом эффективности деятельности вузов, проводимым Министерством образования и науки РФ с 2012 г. Преподаватели считают, что, кроме государственной, должны быть и другие виды внешней оценки. Около трети преподавателей считает, что внутренняя оценка более эффективна, так как, во-первых, она не воспринимается преподавателями как элемент контроля, имеющего репутационные последствия, во-вторых, именно в этом случае вуз

остается центром ответственности за качество образования.

Большинство студентов КНИТУ-КАИ в качестве видов оценки указывают такие формы оценки, как тестирование, экзамен, контрольная работа и т.д. Только примерно одна пятая часть опрошенных назвала аккредитацию как вид оценки (вуз два года назад проходил обязательную процедуру государственной аккредитации), при этом испытывая затруднения в объяснении сущности этой процедуры и ее роли в обеспечении качества образования в университете.

Студентам и преподавателям TUD внутренние процедуры оценки качества также представляются более эффективными в отношении обеспечения высокого качества преподавания. Преобладающая часть опрошенных студентов и преподавателей TUD указывают, что они не знают других видов оценки, как оценка преподавания студентами – инструмент внутренней системы обеспечения качества, применяемый в TUD с 1998 г. Некоторые из преподавателей выражают скептицизм по поводу способности данного инструмента способствовать обеспечению качества образования.

Преподаватели указывают, что опыт внутренней системы оценки в TUD демонстрирует движение к культуре качества в высшем образовании, и что ее результаты должны стимулировать дальнейшую деятельность преподавателей по совершенствованию методики преподавания и являться основанием для принятия решений в области человеческих ресурсов на уровне университета.

Половина опрошенных студентов TUD не могут оценить влияние внутренней системы оценки качества на формирование культуры качества в вузе, но их значительная часть признает необходимость хорошо функционирующей организационной культуры для достижения высокого качества образования.

Германские респонденты (особенно студенты) считают, что даже в условиях установившейся организационной культуры качества оценка должна нести контрольную функцию, и, в дополнение к ней, необходимо разработать единые внутренние стандарты качества образования.

Преподаватели и студенты видят достоинство внешней оценки качества в независимой и нейтральной точке зрения внешних экспертов, которая предотвращает внутреннюю «слепоту» университетского сообщества, в создании условий для сопоставимости университетов и

конкуренции на рынке образовательных услуг. В качестве ограничений внешней оценки опрошенные указывают ее высокую стоимость, дополнительную нагрузку для преподавателей, вовлеченных в процессы оценки, и возможность использования результатов для сокращения финансирования.

Итак, после проведения анализа результатов интервью, можно сделать следующие выводы.

Для представителей обоих университетов предпочтительным является внутренняя оценка, при этом германские преподаватели и студенты показывают большую осведомленность об университетской системе обеспечения качества. Внешняя оценка качества в обоих университетах рассматривается как полезное дополнение к внутренней. Для успешной реализации внутренняя система оценки качества должна быть частью организационной культуры. Большинство германских преподавателей определяют цель оценки качества образования как предоставление студентам реальной возможности для обратной связи. Такая трактовка соответствует роли оценки в культурологическом подходе. Российские преподаватели, отрицая технократический подход систем государственного регулирования, интуитивно приходят к пониманию необходимости формирования в вузе особой организационной культуры, однако при этом не употребляют термин «культура качества».

Опрошенные преподаватели и студенты в обеих странах подчеркивают, как важно, чтобы

все участники образовательного процесса были вовлечены в процессы обеспечения качества образования, и чтобы каждый участник нес персональную ответственность за высокое качество образования. Высокое качество образования должно быть общей ценностью для всех членов университетского сообщества, поэтому необходимо, во-первых, усилить информирование о системе обеспечения качества университета и, во вторых, создать условия, в которых преподаватели и студенты смогут набрать больший опыт работы в процессах обеспечения качества.

В целом, как показывает исследование, оценка может быть эффективной при соблюдении следующих условий: оценка должна быть большим, чем просто бюрократическая процедура; не должна быть бременем для преподавателей; ее результаты должны быть приняты серьезно всеми участниками образовательного процесса; процедура оценки должна быть прозрачной; в диалоге с преподавателями, студентами и администрацией университета должны быть созданы единые внутренние стандарты преподавания. Контроль за соблюдением стандартов качества является важным, но не менее важно, чтобы все члены университета участвовали в процессах контроля качества, обеспечивая реализацию подхода «снизу вверх» к обеспечению качества образования.

Литература:

1. Трегубова Т.М. Компаративные исследования в области профессионального образования: основные тренды и проблемы адаптации / Т.М. Трегубова // Казанский педагогический журнал. - Казань. - 2013. - №3. - С. 33-39.
2. Westerheijden D.F., Hulpiav V., Waeytens K. Lines of Change in the Discourse on Quality Assurance an Overview of Some Studies Into what Impacts Improvement [Electronic resource]. - URL: www.utwente.nl/cheps/publications/downloadable_publications/downloadablesen
3. Трегубова Т.М., Масалимова А.Р., Сахиева Р.Г., Тазутдинова Э.Х. Исследования зарубежного опыта реформирования профессионального образования в

условиях международной образовательной интеграции / Т.М. Трегубова, А.Р. Масалимова, Р.Г. Сахиева, Э.Х. Тазутдинова // Казанский педагогический журнал. - Казань. - 2008. - № 8. - С. 77-84.

4. Huisman J., Westerheijden D. Bologna and quality assurance: progress made or pulling the wrong cart? // Quality in Higher Education. - 2010. - № 16(1). - Pp. 63–66.

5. Ягудина Л.Р. Общественная оценка как инструмент саморегулирования в контексте концепции культуры качества образования / Л.Р. Ягудина // Казанский педагогический журнал. - Казань. - 2013. - № 3. - С. 39-45.

Сведения об авторах:

Ягудина Лилия Равилевна, (г. Набережные Челны, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, директор, Набережночелнинский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева - КАИ», e-mail: yagudinalr@yandex.ru

Пегги Шимендерски (Дрезден, Германия), социолог, PhD, Дрезденский технический университет, Центр анализа качества, e-mail: Peggy.Szymenderski@tu-dresden.de

Data about the authors:

L. Yagudina (Naberezhnye Chelny, Russia), candidate of pedagogic sciences, *docent, director*, Naberezhnye Chelny Branch of Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev – KAI, e-mail: yagudinalr@yandex.ru

P. Szymenderski (Dresden, Germany), PhD, Dresden University of Technology, the Centre for quality analysis, e-mail: Peggy.Szymenderski@tu-dresden.de

УДК 37

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОТ ВОСПРИЯТИЯ К СПОСОБНОСТЯМ (ОПЫТ КОМПАРАТИВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА)

Бай Хуа

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы современной педагогики – целесообразность и перспективы привлечения в сферу музыкального искусства «всех и каждого»; влияние трактовки понятий «способности» и «одаренность» для решения этой проблемы; методологические основы подготовки специалистов в сфере музыкального образования с учетом влияния психоментальности этноса и перспектив технологичности и образности используемых методик; учета в этом процессе особенностей музыкального восприятия. Анализ ведется в соответствии с результатами социально-педагогического компаративного межстранового исследования студентов разного профиля Китайской Народной Республики и Республики Беларусь (N = 1344). По итогам анализа разработаны предложения по организации педагогических воздействий при введении человека в мир музыкального искусства.

Ключевые слова: музыкальные способности, «задатки», музыкальное восприятие, ригидность восприятия, образность, педагогические технологии, одаренность, уровень музыкального образования, психоментальность, эмоциональная глухота.

MUSICAL EDUCATION: FROM PERCEPTION TO ABILITIES (EXPERIENCE OF SOCIAL AND PEDAGOGIC COMPARATIVE ANALYSIS)

Bai Hua

Abstract. The author deals with the issues of current importance in modern pedagogy: the advisability and prospects of attracting “each and every one” to music, the way the interpretation of “abilities” and “giftedness” influences this issue; the methodological basis for training specialists in the sphere of music education given the influence of the ethnic psycho-mentality and the prospects of technologies and imagery of the methods used; allowing for the peculiarities of music perception within that process. The analysis is carried out in accordance with the results of a social-pedagogic comparative inter-country study of students of People's Republic of China and Republic of Belarus major in different subjects (N = 1344). Based on the results of the analysis, suggestions are developed on organizing pedagogic impacts when introducing an individual to the world of music.

Keywords: music abilities, bents, music perception, perception rigidity, imagery, pedagogic technologies, giftedness, level of music education, psycho-mentality, emotional deafness.

Вхождение человека в пространство культуры является не только актом её освоения, но одновременно и актом её сотворения. Эта позиция сегодня находит основание и подтверждение в социально-психологических исследованиях. В контексте такого подхода нельзя не согласиться с тем, что сколько культурных ценностей признается социумом – столько существует и видов образования. «Образование, – справедливо подчеркивает С.И. Гессен, – есть не что иное, как культура индивида. И если по отношению к народу культура есть совокупность неисчерпаемых целей-заданий, то по отношению к индивиду образование есть неисчерпаемое задание. Образование по существу своему не может быть никогда завершено» [3, с.35]. Этим моментом во многом объясняется активное внимание при профессиональном отборе к проблеме обоснованности концепции «природной» данности/заданности музыкальных способностей – хотя бы в виде так называемых «задатков», о чем писал Б.М. Теплов [11], но до сегодняшнего дня нет окончательного ответа на педагогическую дилемму: предпосланы ли

таковые музыкальной активности или музыкальные способности скорее «становятся» в процессе её освоения. Такой аспект рассмотрения целевой установки педагогики музыкального искусства весьма важен для ведения пролонгированного отбора контингента системы дополнительного и профессионального образования как в профессиональном, так и в эмоциональном плане. Современные социально-психологические исследования в системе музыкального образования подтверждают мысль о значимости эмоциональной сферы личности, которая признается пусковым механизмом и/или катализатором мышления.

В восточных философско-культурных традициях реализация идей такого подхода основывалась на образности отражения мира как предпосылке его познания и освоения, ибо обретение свободы в контексте обеспечения творчества, развитие креативности человека связано с образным мышлением, опирающимся на аффективную сферу. Подтверждение идеи важности приоритетности обращения педагога к образности и эмоциональности методического обеспечения образовательного процесса по

сравнению со словесно-аналитической методикой были получены в проведенном нами компаративном социально-педагогическом исследовании в КНР и РБ в 2013 – 2015 гг. (N = 1344).

Отметим в качестве методологических пролегоменов, что метод компаративного социально-педагогического мониторинга в практике педагогических исследований получает все большее распространение, ибо он позволяет оценить состояние образовательной системы по факторам реальной ситуации, интересам и ценностям её субъектов. При этом основным моментом «снятия итогов» результативности исследования становится не только и не столько получение статистических материалов, но, прежде всего, возможность определения тенденций развития и, тем самым, перспектив внесения позитивных коррективов в естественный ход событий.

Рассмотренная технология позволяет исключить влияние субъективного фактора – прежде всего, влияние личностных особенностей и взаимоотношений конкретного педагога и воспитуемого – на процесс разработки и реализации мер педагогических воздействий. Вследствие этого, полученный фактический материал позволяет объективно судить об уровне музыкальной подготовки анкетированных, их креативности, менталитете, опыте вхождения в музыкальную культуру, особенностях восприятия ими музыкального искусства как средства духовного обогащения человека, личностном развитии и пр.

В анкетировании приняли участие студенты, магистранты, аспиранты и педагоги в Республике Беларусь (БГПУ им. М. Танка, БГУ, БГУФК, БГАМ и БГУКИ) и Китайской Народной Республике (Ло Ианский педагогический, Хэнаньский технологический, Хэнаньский, Линчанский, Нанкинский и Чжэнчжоуский университеты), получающие либо получившие профессиональное образование в области музыкального искусства или только имеющие дополнительное музыкальное образование, а также контингент, не имеющий музыкального образования помимо обучения в общеобразовательной школе.

Само существование термина «искусство» как общего понятия говорит о внутреннем сходстве любых его разновидностей, а потому логично предположить, что универсальность в искусстве связана с общностью схем деятельности [2]. Однако общность перцептивной логики видов искусств отнюдь не означает одинаковости эстетического впечатления, ибо мир искусства разнообразен. В

этой связи, так важен анализ опыта поисков универсальных эстетических представлений, определяющих особенности восприятия музыкального искусства. В том числе, и музыкальных традиций разных этносов с их неоднозначными психоментальностями. Разумеется, разные виды искусства, хотя и опираются на неоднозначные процессы восприятия, никогда не могут не следовать стремлению наиболее отчетливо и лаконично выразить идею взаимодействия «человек – мир». Особенно характерен такой подход для музыки, ибо при восприятии музыки человек как бы вступает в иную систему представлений и ценностей, как будто переносится в иной мир, где потенциально реализованы его личностные потребности. Тем более, что реализуемая в музыкальном искусстве и музыкальном образовании модель диалогической, в том числе и межкультурной – коммуникации представляет способ включения «чужого» бытия в «моё» и наоборот: ведь главное назначение музыки состоит в организации человеческого общения [1].

Погружение в мир музыки снимает с человека бремя необходимости чрезмерного контроля за общим планом поведения, психологически разгружает человека и тем самым позволяет ему варьировать периоды концентрации внимания с периодами его расслабления или даже отключения в соответствии с потоком захватывающих его эстетических переживаний. Этот момент важно учитывать, поскольку «особенность психологии искусства состоит в том, что художественное произведение изучается здесь не само по себе, как некая данность, а берется в отношении, с одной стороны, к процессу художественного творчества, а с другой – к процессу художественного восприятия» [5]. Специальное внимание на факт взаимосвязи процесса художественного восприятия с традициями обыденной жизни обратил композитор Д.Б. Кабалевский, указав на значение для становления человека культурного окружения, в частности воспринимаемой музыки: «...ребята не могут полноценно учиться, расти и духовно развиваться, оставаясь глухими к музыке того народа, в среде которого они живут, с которым постоянно общаются, чью разговорную и музыкальную речь постоянно слышат вокруг себя» [4].

Не менее важным аспектом влияния музыкального искусства сегодня становится становление культуры толерантности межнационального общения. Влияние музыки на толерантное поведение личности подтверждено

различными социологическими и психологическими исследованиями, в которых подчеркивается, что большой музыкальный кругозор облегчает общение и взаимопонимание между разными слоями общества, а одним из кирпичиков прочного социального мира может быть широкое и всеобщее музыкальное образование, психологически сближающее людей и обращающее «чужое» в «свое» [7]. К тому же, согласно И.К.Ф. фон Шиллеру, корни искусства лежат во влечении к игре, и потому искусство открывает путь неудовлетворенной потребности к удовлетворению, ибо «как объект игрового влечения красота – это воплощение воспоминания, чувственно-критическое упорство на прошедшем и протест против нынешних форм опыта» [12]. Но всё же, на наш взгляд, ценность музыки обусловлена, прежде всего, ее влиянием на становление личности входящего в мир музыкального искусства, ибо «музыка – способ быть в мире, способ ценностного взаимодействия человека с миром. При этом музыка выводит человека на «внутренний диалог» с самим собой, с окружающей действительностью...» [6].

На фоне зафиксированных закономерностей логично непосредственно обратиться к проблеме пресловутого «отбора» контингентов для профессионального музыкального совершенствования. Более того, аспект отбора так называемых «музыкально одаренных» ставит проблему музыкальных способностей уже не просто в плане отбора «способных/одаренных», но и в контексте целесообразности и перспективности введения в музыкальную культуру «всех и каждого» входящего в мир человека. В нашем исследовании установлено, что лица с дополнительным или профессиональным музыкальным образованием полагают, что общее музыкальное образование должно быть обязательным для всех в 62,2% случаев (желательным – в 80%), тогда как обучавшиеся лишь в учебных заведениях общеобразовательного типа сторонниками этого выступают намного реже – в 50,79% случаев (желательным – в 60,56%). Показательно, что приведенные данные коррелируют с направленностью мнений о природной заданности музыкальных способностей: лица с более высокой степенью музыкального образования реже полагают, что таковые врожденны/природны. Достаточно наглядны в этом плане и различия мнений контингентов с неоднозначными оценками перспектив развития музыкального слуха индивида относительно возможностей человека с исходно слабым музыкальным слухом войти в

музыкальную культуру и творчески функционировать в ней – в этом случае соотношение оптимистов и пессимистов составляет 65,29% к 56,49%.

Учитывая приведенные выше данные и тот факт, что пропедевтические аспекты музыкальной педагогики нельзя сводить лишь к психофизическому контексту восприятия мира звуков как физических явлений, следовало бы, на наш взгляд, уделить специальное внимание проблематике музыкальных способностей приступающих к занятиям и тем самым проблеме музыкального восприятия. В связи с такой постановкой проблемы для выявления особенностей музыкального восприятия, по которым, согласно многим авторам, можно судить о перспективности ребенка в плане наличия способностей в музыкальном искусстве, мы обратились к одной из наиболее продуктивных классификаций типов музыкального восприятия [13]. Указанная классификация в целях обеспечения адекватности анализа ответов респондентов была переработана и модифицирована нами [10]. В итоге мы вышли на необходимость рассматривать музыкальное восприятие в контексте соотношения «афферентное дублирование при восприятии звуков музыки» – «эффект обработки звукового восприятия», см. схему.

По результатам исследования мы убедились, что особенности телесно-чувственных (физиологических), образно-эмоциональных (психологических) и интеллектуальных (рациональных, сознательных) реакций на восприятие музыки существенно зависят от общего культурного уровня, степени вовлеченности в конкретную профессиональную деятельность, а также психоментальности контингента и типа деятельности, неоднозначных по направленности. При этом решающим фактором становятся уровень и период приобщения индивида к музыкальному искусству: музыканты-профессионалы практически по всем типам музыкального восприятия опережают тех, кто имеет лишь дополнительное музыкальное образование или не имеет такого вообще (кроме общего музыкального образования в школе).

Не менее важно, что при общности тенденций соотнесенности типов реакции на мир музыкального восприятия тип музыкальной рефлексии зависит в значительной степени и от сферы музыкального искусства, к которой приобщен индивид, см. табл. 1.

Схема музыкального восприятия

Афферентное дублирование при восприятии звуков музыки	Тип реакции	Эффект обработки звукового восприятия
Дополнительные слуховые ощущения	Физиологическая	Телесно-чувственный
Обонятельные ощущения		
Зрительные ощущения		
Моторно-двигательные реакции		
Ассоциативность (воспроизведение образов, хранящихся в памяти)	Психологическая	Образно-эмоциональный
Креативность (возникают вновь созданные, оригинальные образы)		
Эмоциональность (эффекты отражения собственных переживаний восприятия)		
Осознание структурно-функциональных моментов восприятия (анализ структуры произведения, особенностей исполнения и т.д.)	Сознательная	Рациональный
Музыка оставляет равнодушным (ой)	Ригидная	Ригидный

Таблица 1. – Частота встречаемости типов музыкальной рефлексии в зависимости от сферы приобщенности к миру музыки, %

Сфера мира музыки	Тип музыкальной рефлексии			
	Физиологическая	Психологическая	Сознательная	Ригидная
Пение	97,37	95,49	58,27	18,42
Классическая инструментальная музыка	97,83	96,38	55,43	17,39
Современная инструментальная музыка	94,74	96,84	43,16	17,89

Этот момент, очевидно, должен учитываться как в системе педагогических воздействий в системе общего образования, так и при разработке содержательно-дисциплинарных аспектов программно-методического обеспечения процесса подготовки педагогов музыкального искусства в высшей школе.

Достаточно наглядно в ходе анализа был выявлен следующий момент: по всем типам музыкального восприятия лица с большей широтой и глубиной вхождения в мир музыки опережают своих контрагентов по исследованию. Так, было установлено, что с повышением широты, см. табл. 2, и уровня музыкального образования человека практически все компоненты телесно-чувственной и психологической реакции на музыкальное произведение усиливаются. Тем самым музыкальное образование во многом обеспечивает развитие креативного потенциала человека и существенно влияет на становление духовности общества.

В ходе исследования удалось также несколько прояснить проблему становления музыкальных способностей. Очевидно, следует согласиться с позицией Ф. Лысека о сущности музыкальности,

который считает, что немзыкальности не существует в природе. Иными словами, ребенка, не проявляющего музыкальности, можно и должно рассматривать как просто не сумевшего самореализоваться в музыкальной деятельности, ибо любой ребенок с «нормальным» слуховым анализатором и рецепторами может развить себя в музыкальном отношении. Аналогичных позиций придерживается и известный немецкий ученый-педагог П. Михель, основой музыкального становления личности считающий активизацию эмоциональных сил и мобилизацию интеллектуальных и моральных ресурсов личности, позволяющих актуализировать музыкальные переживания и пробудить субъекта к творческой музыкальной деятельности [9].

Показательно, что этнос с большим вниманием его языка к тональности, например китайцы, в большей степени склоняется к тому, что способности к музыке воспитываются, равно как и контингенты, не «завязанные» на требования рационального восприятия деятельности своих учеников, см. рис.1.

Таблица 2. – Уровень музыкальной рефлексии в зависимости от широты интересов, баллы по 5-балльной шкале

Отношение к инокультурной музыке	Тип музыкальной рефлексии							Сознательная /рациональная	Ригидность
	Физиологическая (телесно-чувственная)			Психологическая					
	Слуховые синестопатии	Зрительные синестопатии	Моторно-двигательные реакции	Ассоциативная	Креативная	Эмоциональная			
Интереса нет	4,00± 0,18	3,36± 0,21	3,74± 0,19	3,75± 0,20	3,19± 0,21	3,54± 0,19	2,75± 0,21	2,33± 0,22	
Знакома и привлекает	4,44± 0,07	3,82± 0,09	3,93± 0,09	4,30± 0,07	3,66± 0,10	4,13± 0,08	3,05± 0,11	1,86± 0,09	

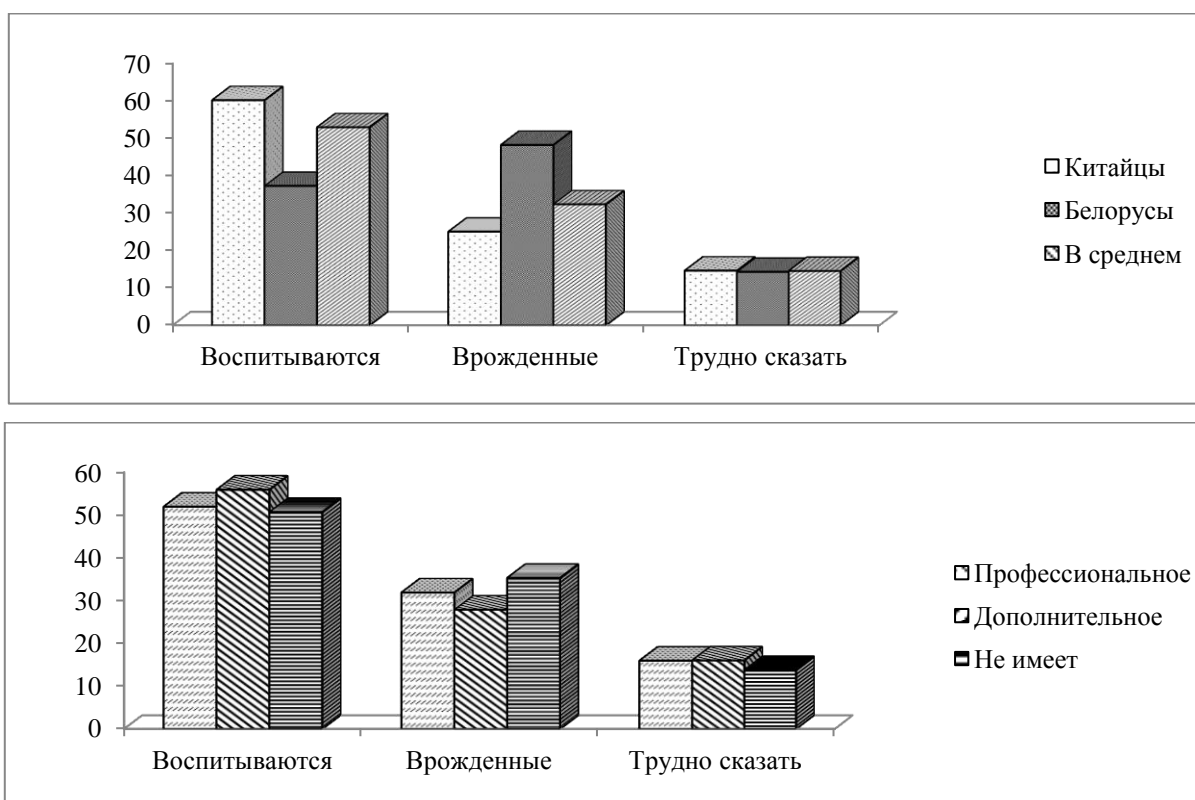


Рисунок 1. – Сравнительные данные относительно природы музыкальных способностей по критериям «этнос» и «уровень музыкального образования»

Тем самым, наше исследование подтвердило позиции В.В. Медушевского относительно теории музыкальной интонации, который обратил внимание на специфику обучения языку музыки, где должен господствовать принцип «от интонации как выражения смысла – к звуку», поскольку «музыкальная интонация воспринимается как живая потому, что в ней отражён живой человек...» [8, с.184].

По результатам исследования нами была подтверждена правота взглядов Ф. Лысека и П. Михеля и в том, что наличие феномена

ригидности восприятия музыки свидетельствует не столько о глухоте воспринимающего музыку субъекта, сколько о неразбуженности его сознания, музыкальности и о недостаточной мере его введения в культуру человечества и/или о несоответствии /несовпадении целеполагающих контекстов конкретных видов деятельности (например, музыка может выступать сбивающим фактором в отдельных видах спорта – в стрельбе и др.). Потому в случае ригидности в процессе обучения важно акцентированное культивирование

интеллектуально-чувственных моментов восприятия окружающего мира в их образной форме; привлечение внимания к отражаемым музыкой его (мира) явлений и процессов, в том числе и собственного внутреннего мира обучаемого субъекта как мира телесно-чувственных восприятий.

Отметим, что в большинстве случаев ригидности таковая имеет причиной феномен привычки полагать музыкальный слух врожденным природным качеством, тогда как универсальность человеческого мира – в том числе и индивидуального – начинается с универсальности его характеристик (правда, в разной степени готовности к деятельности в конкретно-ситуативных моментах восприятия) и становления таковых по мере вхождения в мир и, в то же время, творения собственных способностей как частного случая индивидуальности.

Понимание этого процесса создает предпосылки умножения и индивидуализации проявления музыкальных способностей в условиях, когда устраняется исходная «глухота» субъекта, определяемая степенью внимания к музыке как бы – но только «как бы» – исходные данные, которые были даны ему «телесно» изначально, но социально преодолеваются педагогическими средствами. При этом следует обратить специальное внимание на весьма интересный факт влияния «алгебраично-профессионального» момента, если вспомнить слова А.С. Пушкина из его «маленькой трагедии «Моцарт и Сальери»» о возможности «поверить алгеброй гармонию», на развитие ригидности восприятия «звуков музыки» – прежде всего, ригидности эмоциональной: у высококвалифицированных музыкальных педагогов нами был выявлен этот факт как следствие акцентированного внимания к рационально-интеллектуальному осознанию слухового восприятия музыки, т.е. вследствие концентрации внимания на анализе структуры произведения, особенностях исполнения и т.д.

В результате компаративного социально-педагогического исследования получены реальные ориентиры для совершенствования программно-методического обеспечения музыкального образования (общего и профессионального), что подводит нас к важным идеям в плане организации педагогических воздействий при введении человека в мир музыкального искусства:

– уровень готовности слухового аппарата индивида к чувственному восприятию мира физических звуков отнюдь не определяет перспективы субъекта в отношении его музыкальных способностей, что ставит вопрос о необходимости поиска иных путей выявления последних, чем используемые ныне;

– контекст восприятия мира музыки непосредственно связан с общей культурой субъекта и особенностями психоментальности его этноса;

– логично момент приобщения к музыкальному искусству относить на более ранние возрастные периоды, поскольку потенциал становления телесно-чувственного восприятия на этом этапе наиболее высок;

– более глубокое и широкое освоение мира музыки (контекст сопоставления показателей континентов «музыканты-профессионалы – дополнительное музыкальное образование – отсутствие такового») дает позитивный эффект в отношении готовности к восприятию музыкального искусства и телесно-чувственных реакций субъекта на «звуки музыки»;

– наличие феномена ригидности восприятия музыки связано не столько с телесно-обусловленной «немузыкальностью» субъекта вследствие якобы отсутствия врожденных задатков, сколько говорит о неразбуженности сознания субъекта и его «немузыкальности» вследствие «недолжной» меры вхождения в культуру человечества;

– излишняя технологичность подхода к восприятию музыкального искусства, как то: имеет место в некоторых случаях у музыкальных педагогов-профессионалах, создает предпосылки ригидности музыкального восприятия, развития своеобразной «эмоциональной глухоты» в отношении музыкального восприятия;

– позитивность введения в мир музыкального искусства в существенной мере зависит от таких факторов как:

- возраст приобщения к миру музыки;
- методика преподавания (образная или вербальная/словесная);
- взаимосотнесенность моментов технологичной вербальности освоения музыкальных текстов («поверки алгеброй гармонию») и образности их обработки в контексте ассоциативно-креативной эмоциональности.

Литература:

1. Алкон Е.М. Музыкальное мышление Востока и Запада континуальное и дискретное / Е.М. Алкон. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 1999. – 126 с.
2. Иванов П.Б. Рисунок и музыка: универсалии эстетического восприятия / П.Б. Иванов. – Троицкий Институт Инновационных и Термоядерных Исследований (ТРИНИТИ), 1996.
3. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 447 с.
4. Кабалевский Д.Б. О применении принципов и методов программы по музыке в школах союзных республик / Д.Б.Кабалевский // Музыка в школе. – 1985. – № 1. – С. 11-13.
5. Каган М.С. Проблемы методологии / М.С.Каган // Избранные труды в VII томах. – СПб, 2006. – Т. 1. – С. 6.
6. Коломиец Г.Г. Ценность музыки: философский аспект: монография / Г.Г. Коломиец. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2006. – 400 с.
7. Майковская Л.С. Феномен этнокультурной толерантности в музыкальной культуре и образовании: монография / Л.С. Майковская. – М.: Граф-Пресс, 2008. – 260 с.
8. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки / В.В. Медушевский. – М.: Композитор, 1993. – С. 184.
9. Полякова Е.С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности: монография / Е.С.Полякова. – Минск: БГПУ, 2003. – 195 с.
10. Пономарчук В.А. Тело, телесность, человек (опыт философского и социально-педагогического анализа проблемы «Музыка и спорт») / В.А. Пономарчук, Бай Хуа, А.В. Пономарчук // Мир спорта: научно-теоретический журнал. – Минск. – 2015. – № 2(59). – С. 36-40.
11. Теплов Б.М. Избранные труды в 2-х т. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – 328 с.
12. Horowitz G.M. The Residue of History. Dark Play in Schiller and Hegel // Internationales Jahrbuch des Deutschen Idealismus / Hrsg. von K.P. Ameriks u. J. Stolzenberg. – B.; N.Y.: Walter de Gruyter, 2007. – Bd. 4 / 2006: Ästhetik und Philosophie der Kunst. – P. 194.
13. Werschykowski I. Psychologia muzyki / I. Werschykowski. – Warszawa: Panstwowe Wydawnictwo Naukowe, 1970. – 338.

Сведения об авторе:

Бай Хуа (г. Минск, Республика Беларусь), аспирант Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, e-mail: sociolog2009@gmail.com

Data about the author:

Bai Hua (Minsk, The Republic of Belarus), postgraduate student at Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, e-mail: sociolog2009@gmail.com



УДК 378

СТРУКТУРА ИННОВАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА – БУДУЩЕГО КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО РЫНКА ТРУДА

Г.Х. Валеева, Г.Р. Туйсина, Ш.Р. Мусин

Аннотация. В статье выявлены противоречия между требованиями современного рынка труда, диктующего наличие профессионального опыта при приеме на работу, и высшими учреждениями профессионального образования, по окончании которых выпускники сталкиваются с молодежной безработицей из-за отсутствия требуемого опыта работы. В связи с этим актуализирована проблема разработки инновационной модели выпускника вуза – будущего конкурентоспособного специалиста современного рынка труда. Авторами выделены личностный (психологические, интеллектуальные и поведенческие качества) и функциональный (межличностные, управленческие и информационные роли) компоненты инновационной модели выпускника вуза.

Ключевые слова: инновационная модель, современный рынок труда, конкурентоспособный специалиста, студент.

THE STRUCTURE OF THE INNOVATIVE MODEL OF A UNIVERSITY GRADUATE – FUTURE COMPETITIVE SPECIALIST IN CONTEMPORARY LABOR MARKET

G. Valeyeva, G. Tuisina, Sh. Musin

Abstract. The article reveals the contradictions between the requirements of the modern labor market demanding a professional experience when recruitment, and higher vocational educational institutions, after graduating from which the graduates are faced with youth unemployment due to the lack of required work experience. In this regard, the problem of an innovative model's development of a University graduate – the future modern competitive specialist in the labor market is urgent. The authors allocate the personal (psychological, intellectual, and behavioral qualities) and functional (interpersonal, managerial, and informational roles) components of the innovative model of a University graduate.

Keywords: innovative model, contemporary labor market, competitive specialist, student.

Качественные характеристики рынка труда зачастую создают для выпускников образовательных учреждений непреодолимый барьер в виде показателя – «практический опыт работы». В сложившихся условиях выпускник образовательного учреждения оказывается в невыгодном положении, потому что у него нет ожидаемого заказчиками профессионального опыта. Отсюда и рост молодежной безработицы. Установленные тенденции обуславливают необходимость создания системы педагогических мер для преодоления возникающих барьеров между качеством подготовки специалистов и потребностями рынка труда в высококвалифицированных, компетентных специалистах.

Анализ требований рынка труда к профессиональной компетентности современного специалиста показывает, что резкое падение спроса на традиционные массовые специальности создало практически неуправляемый процесс количественно-качественной трансформации трудовых ресурсов общества. Появились новые формы занятости, не всегда легитимные. Эти противоречивые процессы сопровождаются

феноменом явной и скрытой безработицы. По данным социально-педагогических исследований проблем занятости населения [1], в начале третьего тысячелетия более 50% выпускников вузов работают не по специальности или же оказываются нетрудоустроенными. Сложившаяся ситуация обусловлена характерными противоречиями между потребностями и возможностями основных агентов рынка труда: с одной стороны, имеется значительное количество вакантных рабочих мест, не заполняющихся из-за несоответствия требований к качеству рабочей силы ее реальным показателям; с другой, огромное количество безработных, зарегистрированных в службах занятости населения, отказываются от предлагаемых вакансий из-за несоответствия своим потребностям. Современное состояние структуры рынка труда характеризуется наличием практически трех независимых составляющих – рынок рабочей силы, рынок образовательных услуг и рынок рабочих мест [2]. Данные структуры осуществляют потребности в специалистах – выпускниках образовательных учреждений по своим

специфическим законам, не позволяющим им взаимодействовать. Добавляет путаницы в процесс синхронизации функционирования рынков образовательных услуг и труда реформирование структуры высшего образования. На вопрос, зачем нужны бакалавры и магистры, современный рынок труда ответа не дает, более того, система высшего профессионального образования ставит его лишь перед фактом изменений в структуре подготовки специалистов. Перенасыщенность рынка труда такими специалистами побуждает работодателей игнорировать квалификацию, полученную претендентом на вакансию в вузе, принимая в расчет лишь уровень практической подготовки. Вследствие этого, 70% выпускников сельхозинститутов, 50% выпускников с дипломами инженеров, 30 – 40% врачей, экономистов, юристов устраиваются на работу не по своей специальности [4]. Работодатели стремятся приобрести сотрудников с высшим образованием даже для замещения должностей, функциональные обязанности которых достаточно просты и не требуют столь высокого уровня подготовки. Такое положение дел повышает значимость диплома о высшем образовании как формального документа и ставит перед учебными заведениями задачи не только повышения качества подготовки специалистов, востребованных рынком труда, но и создание научно обоснованных превентивных и коррекционных педагогических механизмов управления потребностями рынка труда в специалистах нового поколения. Большинство специалистов [3,4,5] приоритетными механизмами управления данным процессом обоснованно считают инновационные модели: 1) современного специалиста, ожидаемого рынком труда; 2) процесса подготовки специалиста, осуществляемого в образовательных учреждениях в соответствии с потребностями рынка труда. Результаты исследований подтверждают предположение, что эти механизмы являются точкой отсчета в создании научно обоснованного, теоретически и практически целесообразного интегративного подхода к управлению взаимодействием рынков труда и образовательных услуг.

В условиях современных экономических реформ, где профессиональная компетентность и квалификация сочетаются с интеллектуальными качествами, качество образования определяется степенью соответствия результата не столько знаниям и умениям, сколько интеллекту человека, получившего образование, четко сформулированным целям, отражающим

интересы личности, общества, государства. Поэтому выпускник современного вуза – не просто специалист высокой квалификации. В условиях глобализации, открытости и неопределенности общественного развития он: специалист-интеллектуал, умеющий обнаруживать проблемы, вырабатывать способы их решения, критически оценивать получаемые при этом результаты – как непосредственные, так и отдаленные; человек, способный формировать собственную аргументированную позицию по любым вопросам общественной жизни; понимающий, и по возможности, разделяющий принципы функционирования открытого, цивилизованного общества; готовый осваивать новые профессии, уметь соотносить собственные интеллектуальные знания, умения, компетенции, интересы и интересы различных общностей; способный управлять самим собой, собственной жизнью.

В рамках нашего исследования в структуре инновационной модели специалиста – выпускника образовательного учреждения нами выделены следующие структурные компоненты:

1. Личностный компонент, включающий в себя следующие личностные качества:

– психологические: эмпатия; эмоциональность (в пределах нормы для студенческого коллектива, профессии); аутентичность, открытость по отношению к другим и новому явлению, процессу; доброжелательность, развитость интуиции; стрессоустойчивость, оптимизм; развитость восприятия, воли и др.;

– интеллектуальные: аналитический склад ума, самоорганизация, способность к самопреобразованию, рефлексивность, быстрота реакции, креативность, самоидентификация, наблюдательность, критичность мышления, целостность мышления и др.;

– поведенческие: коммуникабельность, инициативность, предприимчивость, способность преодолевать риски, руководить и подчиняться, ответственность за принятые решения и др.

2. Функциональный компонент, предполагающий выполнение различных ролей в профессиональной деятельности:

– межличностные роли (умение организовать процесс коммуникации, создавать положительные эмоциональные формы общения с людьми, мотивировать, воодушевлять коллег, регулировать конфликты, осуществлять переговоры);

– управленческие роли (способность принятия решений: умения организовать собственную деятельность, совместную

ежедневную и инновационную деятельность в коллективе, принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях, адекватно и объективно вести себя в условиях конкуренции, применять инновационные технологии, распределять и оценивать ресурсы для реализации поставленных целей);

– информационные роли, включающие в себя умения и способности прогнозировать развитие компании, планировать и проектировать деятельность (собственную и коллективную), формулировать цели, проводить анализ, экспертизу, разрабатывать и применять документацию, необходимую для профессиональной деятельности, интегрировать новые идеи, анализировать, применять информацию, развивать и совершенствовать творческий интеллектуальный потенциал отдельного человека и всего коллектива в целом, использовать современные информационные средства.

Таким образом, установленные компоненты инновационной модели будущего конкурентоспособного специалиста обладают

мобильными качествами, видоизменяются под воздействием новых смыслов учебной деятельности, ориентированных не на исполнительские функции, а на развитие функций самоидентификации студентов в сложных условиях реальной действительности: формирование умений целостного восприятия окружающего мира и ощущения единства с ним, а также целостного восприятия процесса и результатов деятельности; овладение технологиями принятия оптимальных решений, умениями адаптироваться к различным изменениям, прогнозировать ход развития той или иной возникшей в ходе деятельности ситуации, предупреждать негативные последствия чрезвычайных событий; овладение культурой системного подхода к деятельности и важнейшими общеметодологическими принципами ее организации, принципами конструирования устойчивых систем, а также формирование объективности, независимости и взвешенности в суждениях, поведении и деятельности.

Литература:

1. Вржнова М.Н. Система профессиональной адаптации студентов технических вузов в условиях взаимодействия «вуз – предприятие» / М.Н. Вржнова. – Москва, 2003.
 2. Капелюшников Р.И. Образовательный потенциал и его связь с характеристиками рынка труда / Р.И. Капелюшников // Экономическая политика. – 2006. – № 4. – С. 56-59.
 3. Ларионова М.В., Мешкова Т.А. Аналитический доклад по высшему образованию в Российской Федерации / М.В. Ларионова, Т.А. Мешкова. – Москва, 2007.

4. Чиждова Л. Механизмы взаимодействия рынков труда и образовательных услуг: методологический подход / Л. Чиждова // Человек и труд. – 2004. – № 8. – С. 35–40.
 5. Мухаметзянова Ф.Ш., Мухаметзянова Ф.Г., Гильманов А.З. Индикаторы качества профессиональной подготовки выпускника вуза на современном рынке труда / Ф.Ш. Мухаметзянова, Ф.Г. Мухаметзянова, А.З. Гильманов // Казанский педагогический журнал. -2013. - № 6 (101). - С. 9-16.

Сведения об авторах:

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

Туйсина Гульфия Ризаевна (г. Сибай, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры общетехнических дисциплин Сибайского института (филиала) ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет».

Мусин Шагит Ришатович (г. Сибай, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры общетехнических дисциплин Сибайского института (филиала) ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет».

Data about the authors:

G. Valeyeva (Sibay, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at the Department of Theory and Methodology of Training of Sibay Institute (Branch), Bashkir State University, e-mail: valeev_as@mail.ru

G. Tuisina (Sibay, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at the Department of Technical Disciplines of Sibay Institute (Branch), Bashkir State University.

Sh. Musin (Sibay, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at the Department of Technical Disciplines of Sibay Institute (Branch), Bashkir State University.

Профессиональная подготовка педагогов

УДК 377

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ (НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ГУМАНИТАРНОГО КОЛЛЕДЖА)

О.В. Щербакова

Аннотация. В статье раскрыты теоретические аспекты формирования профессионально-субъектной позиции будущих педагогов в системе среднего профессионального образования. Приводится авторский подход к определению сущности рассматриваемого понятия, его структуры. Представлен перечень диагностических методик для определения уровня сформированности профессионально-субъектной позиции, ее компонентов у обучающихся профессиональной организации. Описан опыт реализации модели образовательной среды гуманитарного колледжа по формированию профессионально-субъектной позиции будущих специалистов.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессионально-субъектная позиция, субъектность, образовательная среда, модель образовательной среды.

FEATURES OF FORMATION OF THE PROFESSIONAL AND SUBJECT POSITION OF THE FUTURE TEACHERS (ON THE EXAMPLE OF REALIZATION OF MODEL OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HUMANITARIAN COLLEGE)

O. Shcherbakova

Abstract. The theoretical aspects of a formation of a professional and subject position of the future teachers in a system of the secondary professional education are opened in the article. An author's approach to a definition of an essence of the considered concept, its structure is given. The list of diagnostic techniques for a determination of a level of formation of a professional and subject position, its components at trained people in a professional organization is submitted. The experience of realization of a model of the educational environment of a humanitarian college on formation of a professional and subject position of the future experts is described.

Keywords: the vocational education, a professional subjective position, subjectivity, an educational environment, the model of the educational environment.

Переход российского образования на компетентностную парадигму развития предъявляет новые требования к различным аспектам образовательной деятельности, которые закреплены в основных нормативных документах: Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Национальная доктрина развития образования в Российской Федерации на период 2025 г., Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Государственная программа «Развитие образования на 2013 – 2020 гг.» и др. Одним из направлений деятельности определена профессиональная подготовка будущих педагогических кадров. Обзор документов позволил представить «портрет» личности современного педагога. Это специалист, который «осознает ценности педагогической деятельности, ориентируется в информационном поле, эффективно владеет технологиями и методиками работы с разными категориями обучающихся, проявляет способность к нестандартным трудовым действиям, несет

ответственность и самостоятельность в принятии решений, принимает значимость непрерывного образования в своем профессиональном становлении и развитии» [5;6;9]. Все эти характеристики соответствуют в полной мере рассматриваемому понятию «профессионально-субъектная позиция».

Проведенный анализ научных трудов по проблеме исследования (Г.И. Аксенова, А.С. Лебедев, А.М. Трещев и др.) [1;3;8] свидетельствует, что профессионально-субъектная позиция педагога – это сложная целостная система, структурно объединяющая в себе различные компоненты и способы взаимодействия между ними. На основании психолого-педагогических источников нами определена сущность понятия. Профессионально-субъектная позиция – это интегративная система осознанных отношений личности к себе, профессиональной деятельности и к другим субъектам образовательного процесса, основанная на совокупности знаний, умений, практического опыта и проявляющаяся в

профессиональном поведении. Структура профессионально-субъектной позиции представлена следующими компонентами:

- мотивационно-поведенческий - раскрывает систему профессиональных мотивов, профессиональных ценностей, профессиональных отношений будущего педагога;

- познавательно-информационный - определяет систему знаний по предметам профессиональной образовательной программы, а также систему знаний о профессиональной деятельности педагога;

- деятельностно-регулятивный - включает систему профессиональных умений, систему профессиональной саморегуляции, профессиональной рефлексии и активности будущего специалиста. Выделенные компоненты профессионально-субъектной позиции находятся в тесном взаимодействии, образуя целостную, динамическую систему.

Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова и др. [2;4] указывают, что наиболее интенсивно формирование профессионально-субъектной позиции будущего педагога осуществляется на этапе получения профессионального образования. Ученые отмечают, что в этот период складывается система отношений будущего специалиста к себе, к другим, к педагогической деятельности, а также происходит развитие профессионально и социально-значимых качеств, как активность, осознанность, избирательность, стремление к самореализации.

Таким образом, профессиональная подготовка обучающегося должна быть направлена не только на овладение им знаний, умений, практического опыта, но и на успешное выполнение обязанностей, связанных с будущей педагогической деятельностью. Следовательно, ориентация системы среднего профессионального образования требует создания модели образовательной среды, ориентированной на достижение планируемых результатов в соответствии с требованиями современного законодательства в области профессионального образования.

Разработанная в исследовании модель образовательной среды по формированию профессионально-субъектной позиции будущих педагогов основана на учете специфики получаемой профессии в условиях гуманитарного колледжа. При проектировании модели осуществлен учет требований работодателей по содержанию профессиональной подготовки будущих педагогов.

Модель образовательной среды гуманитарного колледжа по формированию профессионально-субъектной позиции будущих педагогов включает следующие блоки:

- концептуальный - методологическое обоснование процесса формирования профессионально-субъектной позиции будущего педагога. Концептуальной основой модели является компетентностный, полисубъектный, системно-деятельностный, личностно-ориентированный, акмеологический подходы. Выбор данных подходов обусловлен тем, что они обеспечивают овладение студентами знаниями, умениями, практическим опытом, формирование позитивного отношения личности к себе, профессиональной деятельности и к другим субъектам образовательного процесса, что характеризует понятие «профессионально-субъектная позиция»;

- *целевой блок*, описывающий цели и задачи, направленные на формирование профессионально-субъектной позиции будущего педагога; при этом формирование профессионально-субъектной позиции выделено в качестве основной цели всего процесса обучения в гуманитарном колледже и рассматривается в тесной взаимосвязи с процессом формирования профессиональной компетентности будущего специалиста;

- *содержательно-технологический блок*, включающий разработку содержания образовательного процесса, методы, средства и технологии формирования профессионально-субъектной позиции будущего педагога. Содержательно-технологический блок модели образовательной среды по формированию профессионально-субъектной позиции будущего педагога раскрывается через компоненты: информационный - обеспечивает реализацию содержания образования, зафиксированного в нормативных документах (ФГОС СПО, Профессиональный стандарт, программы учебных дисциплин, профессиональных модулей), социальный - предполагает взаимосвязанную целенаправленную деятельность преподавателя и студента, ориентированную на формирование профессионально-субъектной позиции; развитие рефлексии собственной деятельности, личностных профессионально значимых качеств; технологический - обеспечивает формирование профессионально-субъектной позиции будущих педагогов посредством совершенствования форм, методов, средств, технологий организации педагогического процесса в гуманитарном колледже.

На современном этапе развития профессионального образования все более отчетливо осознается необходимость формирования у будущих педагогов профессиональной позиции. По отношению к педагогической деятельности такая позиция должна характеризоваться субъектностью и определяться как профессионально-субъектная позиция. Это обусловлено рядом положений.

Субъектность - важная характеристика современного специалиста. В трудах отечественных исследователей (А.С. Лебедева, В.И. Слободчикова [3;7] и др.) отмечается, что педагог-профессионал как субъект труда сам ставит цели деятельности, определяет пути и средства их достижения, несет ответственность за последствия ее реализации, и в целом, способен к выстраиванию совместно-распределенной с обучающимися деятельности, ее постоянному изменению и развитию. Такое развитие может осуществить педагог, которому присущи вышеназванные качества, а именно тот, который осознает себя субъектом педагогической деятельности и проявляет профессионально-субъектную позицию. Только позиция субъекта, активно участвующего в своем образовании и несущего ответственность за это образование, может обеспечить надежность профессионального роста и становление будущего специалиста, его конкурентоспособность на рынке труда.

В целях формирования профессионально-субъектной позиции будущих педагогов в гуманитарном колледже организуются Недели специальности «Преподавание в начальных классах», ориентированные на повышение мотивации студентов к углубленному изучению дисциплин профессиональной образовательной программы по специальности; развитие интереса

к выбранной профессии; побуждение к систематическому приобщению и самостоятельному изучению материала по образовательной программе; формирование у студентов профессиональных умений; укрепление содружества между преподавателями и студентами, социального партнерства.

Содержание Недели специальности представлено разнообразными формами: круглый стол «Моё призвание-педагог», «Диалог поколений», групповая работа «Один-вдвоём-все вместе», брифинг «Педагогическая проба: как всё начиналось...», интеллектуальная игра «Знатоки педагогики», педагогическая мастерская «Педагогические находки» и др. В процессе организации продуктивной деятельности у обучающихся происходит профессиональная идентификация, отнесенность себя к конкретной избранной специальности. Тем самым педагогическая деятельность наполняется личностным смыслом; развивается профессиональная компетентность; формируется профессионально-субъектная позиция будущих педагогов.

- *диагностический блок*, включающий диагностику уровней сформированности профессионально-субъектной позиции будущего педагога; анализ результатов образовательного процесса и изменений в содержании и технологии профессионального образования с учетом требований современного рынка.

Диагностика сформированности профессионально-субъектной позиции будущего педагога, согласно модели, осуществляется в несколько этапов: входной, промежуточный, заключительный и отсроченный (постдипломный). Для мониторинга были подобраны диагностические методики, см. табл. 1.

Таблица 1. - Соотношение структуры, показателей профессионально-субъектной позиции и методик ее изучения

Компонент	Показатель	Методика изучения
мотивационно-поведенческий	система профессиональных мотивов	- мотивы выбора профессии (Овчарова Р.В.), - мотивация профессиональной деятельности (К. Замфир, А. Реан).
	система профессиональных ценностей	- методика изучения факторов привлекательности профессии (В. Аддова)
	система профессиональных отношений	- диагностика направленности личности (В. Смекал, М. Кучер); - транзактный анализ общения (Н.В. Бордовская); - методика диагностики межличностных отношений (Т. Лири).
познавательно-информационный	система знаний по предметам профессиональной образовательной программы	- оценка профессиональной направленности личности учителя (Е.И. Рогов).
	система знаний о профессиональной деятельности педагога	- оценка профессиональной направленности личности учителя (Е.И. Рогов).

Продолжение табл. 1.

Компонент	Показатель	Методика изучения
деятельностно-регулятивный	система профессиональных умений	- коммуникативные и организаторские склонности (В.В. Синявский, В.А. Федорошин); - методика диагностики уровня развития рефлексивности (А.В. Карпов).
	система профессиональной саморегуляции, профессиональной рефлексии и активности	- оценка профессиональной направленности личности учителя (Е.И. Рогов); - методика оценки способов реагирования в конфликте (К.Н. Томас); - уровень субъективного контроля (Дж. Роттер).

Систематическое диагностическое сопровождение модели образовательной среды гуманитарного колледжа обеспечит успешное формирование профессионально-субъектной позиции будущего педагога в процессе освоения профессиональной образовательной программы по специальности.

Представленная нами теоретическая модель образовательной среды по формированию у студентов гуманитарного колледжа профессионально-субъектной позиции интегрирует структурно-содержательные компоненты профессионально-субъектной позиции, принципов формирования, критериев и

показателей сформированности профессионально-субъектной позиции будущих педагогов. Модель носит характер теоретический, описательный, вероятностный, без математических выражений.

Согласно разработанной модели, образовательная среда гуманитарного колледжа выступает как открытая система, в условиях которой осуществляется образовательно-формирующее взаимодействие субъектов педагогической деятельности по успешному формированию профессионально-субъектной позиции будущих педагогов.

Литература:

1. Аксенова Г.И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Аксенова Галина Ивановна. - М., 1998. - 448 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для вузов / Э.Ф. Зеер. - 2-е изд., перераб., доп. - М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга. - 2003. - 336 с.
3. Лебедев А.С. Формирование субъектной позиции в творческой деятельности у студентов педколледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лебедев Андрей Станиславович. - М., 2001. - 24 с.
4. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К. Маркова // Педагогика. - М., 1995. - С. 55-63.
5. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/>
6. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г.

№ 544н г. Москва «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>

7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. - М.: Школьная Пресса, 2000. - 421 с.

8. Трещев А.М. Становление профессионально-субъектной позиции будущего учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Трещев Александр Михайлович. - Калуга: КГПУ, 2001. - 541 с.

9. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

Сведения об авторе:

Щербакова Ольга Владимировна (г. Ирбит, Россия), преподаватель ГБПОУ СО «Ирбитский гуманитарный колледж», e-mail: ov_shcherbakova8@mail.ru

Data about the author:

O. Shcherbakova (Irbity, Russia), teacher GBPOU SPO SO "Irbitsky College of Humanities", e-mail: ov_shcherbakova8@mail.ru

УДК 371.126:371.035

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Т.В. Маршева, С.М. Переточкина, Р.М. Шакирзянова

Аннотация. В данной работе рассматриваются некоторые вопросы подготовки педагогов к реализации воспитания, в целом и гражданского, в частности. При этом проблема профессиональной социализации понимается как освоение присущих педагогу социальных и личностных гражданских смыслов и ценностей. Организация передачи учебного материала и освоение будущими педагогами теории или методов расскрываются в виде четырехступенчатой структуры.

Ключевые слова: воспитание, гражданская позиция, подготовка педагогов, профессиональное образование, профессиональная социализация, учитель.

PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF A TEACHER AND EDUCATION FOR CITIZENSHIP

T. Marsheva, S. Peretochkina, R. Shakirzyanova

Abstract. The article examines some of the issues of teaching staff training for the implementation of education in general and of civil one in particular. In this case, the problem of professional socialization is understood as the development of social and personal civil significance and values appropriate for teachers. Organization of educational process and the development of the theory or methods by future teachers is considered as a four-stage structure.

Keywords: education, citizenship, training of teaching staff, professional education, professional socialization, teacher.

В условиях нарастающего расслоения, современное общество, к сожалению, еще не в состоянии обеспечить всем людям одинаковую возможность на благосостояние и развитие. Экономическое неравенство, в полной мере, отражается на формировании отношения человека к окружающему миру. Как один из технологических компонентов реализации процесса воспитания мы рассматриваем необходимость нейтрализации отрицательного воздействия экономических и социальных условий жизни. Воспитание должно определить совокупность мер, направленных на обеспечение человека необходимыми условиями развития личности.

Подготовка педагогов к реализации воспитания является важным аспектом профессионального образования, поскольку зона профессиональной компетенции при выполнении воспитательной функции близка к работе психолога, однако имеет свою специфику. Часто в условиях общественной и культурной неоднородности учащихся в задачи педагога входит формирование гражданских, демократических ценностей у учащегося, норм демократического общения и поведения, жизненного смысла, что иногда идет в разрез с установками, принятыми в семье ребенка, поэтому ведущим компонентом подготовки педагога является профессиональная социализация, т.е. освоение присущих ему социальных и личностных гражданских смыслов и ценностей. Поскольку гражданское воспитание

реализуется в рамках большого числа предметов, педагогический процесс с учетом дидактической направленности должен реализовываться при определенных условиях:

- способствовать формированию демократического взгляда на систему социальных ролей будущих педагогов;

- обеспечивать открытость, за счет которой идет преодоление стереотипов, и формируется готовность к передаче демократической приверженности;

- обеспечение демократической, толерантной институциональной среды учебного заведения, механизмов внутреннего регулирования учебного процесса, организации досуга учащихся, демократического, толерантного коммуникационного поля [3].

Так, содержание подготовки будущих организаторов воспитательного процесса, направленного на формирование активной гражданской позиции учащихся, состоит из гносеологического, процессуального, научно исследовательского блоков.

Гносеологический - подразумевает систему предметных, предметно-ориентированных и отдельно гражданских знаний, использование которых позволяет организовывать процесс обучения и воспитания, направленный на воспитание члена демократического общества, он основан на междисциплинарном подходе к получению знаний и подразумевает набор фундаментальных дисциплин гуманитарной направленности, способствующих развитию

личности, демократической и гуманистической приверженности самого педагога.

Особое значение приобретают социально-гуманитарные предметы, поскольку в основе гражданского воспитания лежат его гуманизация и гуманитаризация. На методологическом уровне в основе гуманитаризации образования лежит укрепление связи образования с философскими основами, знание которых приводит к пониманию важности и правильности демократического уклада общественной жизни.

Процессуальный блок подготовки специалистов строится при учете требований и достижений научно-технического прогресса, способствующего постоянному развитию форм и методов гражданского воспитания. Он отражает новые требования, предъявляемые к организации учебно-воспитательного процесса в условиях технологизации общества и ускорения темпов его развития и новых требований к жизни государства, локального сообщества и отдельно взятого человека.

Социально обусловленная интенсификация процесса требует освоения интенсивных форм воспитания взамен уходящим экстенсивным. Введение интерактивной подготовки, основанной на взаимодействии школы, вуза, сообщества, политических организаций, центров разработки программ определяет современную специфику педагогического образования [4;5].

Применительно к педагогической подготовке педагогов и специалистов в области гражданского воспитания особое значение придается повышению методического уровня преподавания, когда наиболее оптимальное использование средств, форм и методов обучения достигается при личностно – ценностной ориентации учебно-воспитательного процесса и понимании мультиролевого функционала педагога при их применении [2].

В ряде зарубежных стран применяется четырехступенчатая организации передачи учебного материала и принятия педагогами теории или методов предложенных профессором: 1 этап - введение, представленное в виде преподнесения профессором учебного материала; затем предлагается 2 этап «принятия и персонализации», подразумевающий обсуждение, принятие решения; 3 этап «аналитической корректировки», предполагающий совместный анализ и дополнение; 4 этап - заключение, часто предполагающее программу дальнейшего развертывания ситуации, чтобы обучаемые педагоги могли определить или продолжить самостоятельно дальнейшее развитие

полученных идей, знаний и навыков. При этом порядок блоков может варьироваться при использовании демонстративного блока, который может выступать как 2-й или 3-й этап; при этом характер демонстрационного материала определяет его место в процессе передачи знания [1].

Научно-исследовательский блок связан с организацией поискового характера обучения в вузах и необходимостью постоянного научного роста студента. В него входят: подготовка проектов, курсовых работ или написания эссе как конечного результата прохождения курса для получения оценки, тем не менее важно отметить необходимость открытия в университетах не просто научно образовательных, но и научно-адаптационных центров разработки программ воспитания, что связано с высокой необходимостью осуществления вузами фондрейзинговой деятельности. Поэтому привлечение студентов к процессу непосредственно научного конструирования совместно с педагогами обретает особую значимость.

Современная ситуация такова, что гражданское воспитание подразумевает не только программную реализацию, но и является динамически развивающейся индустрией во всем мире с огромным количеством постоянно совершенствующихся теоретических наработок и обновляемых программ.

За рубежом система непрерывного образования позволяет совершенствовать профессиональные навыки педагога наравне с программами обучения в течение всей жизни; дает возможность изменения профессии в зависимости от требований личности в соответствии с ее социальным, экономическим статусом или политическими взглядами. Подготовка или переподготовка педагога, осуществляющего гражданское воспитание, рассматривается не просто как прохождение базового курса с незначительной дополнительной подготовкой впоследствии, а как непрерывный процесс обучения и совершенствования, контроль за которым возложен непосредственно на учебное заведение, в котором будет работать специалист [5].

Идея непрерывного профессионального совершенствования – это теория постоянного взаимопроникновения теории и практики, имплементированной в программу учебного заведения. В результате чего наука не воспринимается как теоретический конгломерат философских психологических, политических, социологических и других идей,

предполагающий разработку теории, которую впоследствии было возможно и предлагалось претворить в жизнь [9].

Новые технологии, формы и методы, благодаря непрерывному образованию, находят практическое применение сразу после апробации эффективности и жизнеспособности, получая, в свою очередь, дальнейшее совершенствование, развитие и новое поле для распространения и внедрения в условиях организации большого количества мероприятий по передаче опыта.

Идея непрерывного образования способствует развитию профессиональной компетенции и формированию профессиональных установок человека и реализуется за счет магистерских программ, непродолжительных программ и курсов, специально организованных симпозиумов, конференций, летних лагерей, за счет функционирования центров и методических объединений при университетах, отделах образования, центрах разработки программ по гражданскому воспитанию.

Можно выделить ведущие тенденции, присущие изменению в кадровой подготовке специалистов по гражданскому воспитанию.

Таким образом, критериями высокой профессиональной социализации педагога по реализации гражданского воспитания должны стать: концептуальный – понимание теоретических основ профессии: наличие набора знаний, понимание и знание идей гражданского воспитания, принципов, задач; инструментальный – владение базовыми профессиональными навыками и инструментарием: возможность правильного планирования и разработки механизмов передачи знаний и развития у учеников гражданских навыков с последующим формированием у них активной гражданской позиции; интегративный - способность сочетать теорию и имплементировать ее в практику учебно-воспитательного процесса учебного заведения; контекстуальный – средовопосредованное поведение педагога и подбор механизмов развития активной гражданской позиции у учащихся в зависимости от культурных, экономических, социальных особенностей окружения; адаптивный – готовность к изменениям алгоритма действий и приспособления программы (дополнение, корректировка) в зависимости от педагогической необходимости; продуктивный – готовность к саморазвитию и профессиональному совершенствованию [2;6].

В обязанности педагога входит не только задача привлечь учащихся и включить их в определенную деятельность. Надо так организовывать эту деятельность, чтобы она стимулировала демократические и толерантные формы общения. Условия этого продуктивного общения - свобода выбора, организация форм взаимодействия учеников, которые способствуют развитию их самооценки и правильности в действиях. Демократический климат не только общения на уровне педагог - обучаемый, но и на общеинституциональном - важный и самый трудный для реализации компонент гражданского воспитания. Он требует от педагогов и других специалистов, работающих с воспитанниками, компетентности, преданности демократическим идеям и цели – формированию активной гражданской позиции, увлеченности, взаимоподдержки и профессионализма [3].

Именно в этом плане вновь возрастает роль не только подготовки и переподготовки учителей, занимающихся гражданским воспитанием, но и роль взаимоотношений всего педагогического коллектива и представителей различных организаций, участвующих в создании социально – институциональной модели формирования активной гражданской позиции. В современной педагогике англосаксонских стран демократические отношения в коллективе рассматриваются как один из важнейших признаков его сплоченности и воспитательной эффективности, высокого уровня его развития как инструмента воспитания [6;7].

В зарубежной педагогике есть немало примеров формирования ученических демократических сообществ, перед которыми стоит задача формирования активной гражданской позиции каждого отдельно взятого члена, подразумевающая уважение и принятие точки зрения, формирование чувства собственного достоинства, утверждение чувства справедливости [8;9;10].

Такому развитию способствует предоставление свободы и самостоятельности в организации своей жизни. Педагог должен понимать, что школа – это среда, где деятельность организовывается или направляется при условии контроля и помощи со стороны каждого отдельно взятого педагога и педагогического коллектива в целом. При этом баланс непосредственно педагогического воздействия определяется за счет готовности педагога к осуществлению его деятельности. С одной стороны, он не может выходить за рамки помощи, чтобы авторитетом и внушением не

подавить самодеятельности, с другой, он должен контролировать процесс формирования активной гражданской позиции, предотвращая или, наоборот, моделируя таким образом критические ситуации, которые необходимо будет корректировать впоследствии для формирования собственного жизненного опыта учащихся.

Таким образом, подготовка педагогов к реализации гражданского воспитания реализуется как часть вузовской подготовки и как специализированная педагогическая подготовка (переподготовка). Организация учебно-воспитательного процесса в вузе строится на следующих принципах: единства образовательной, научной и практической деятельности студентов, общественно-демократической и коммунитарной направленности образовательного процесса, практико-ориентированной итоговой аттестации, институционально-демократической инклюзивности студентов, поисково-аналитической организации учебного процесса. Организационные условия: формирование демократического мышления и понимания социальных отношений в условиях демократии у

будущих педагогов; обеспечение открытости; обеспечение демократической и толерантной институциональной среды учебного заведения, механизмов внутреннего регулирования учебного процесса, организации досуга учащихся, демократической, толерантной коммуникации. При этом компетентность учителя подразумевает наличие у педагога активной гражданской позиции, которая оценивается по наличию когнитивного компонента (знание и понимание поля деятельности), ценностного компонента (приверженность демократическим ценностям) и технологического (профессиональное мастерство) [4]. Мы считаем, что в процессе социализации человек формируется как член того общества, к которому принадлежит. Развитие личности не может осуществляться самостоятельно, необходимо целенаправленно воздействовать на нее, создавая для этого психолого-педагогические условия, со знанием ответственности по отношению к будущему формирующейся личности. Эту задачу может решать эрудированный и квалифицированный педагог.

Литература:

1. Соколов Е. Иллюзии и реалии западных школ / Е. Соколов // Директор школы. - 1996. - № 4. - С. 73-76.
2. Фахрутдинова А.В. Современное понимание гражданского воспитания учащихся: содержательный аспект / А.В. Фахрутдинова // Известия Уральского Федерального университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. - 2015. - № 3(141). - С. 170-175.
3. Фахрутдинова А.В. Гражданское воспитание учащихся в англоязычных странах на рубеже XX – XXI веков: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Фахрутдинова Анастасия Викторовна // Институт педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования. - Казань. - 2012. - 42 с.
4. Фахрутдинова А.В. Проблема стандартизации и дифференциации гражданского воспитания в англосаксонских странах на рубеже XX – XXI веков [Электронный ресурс] / А.В. Фахрутдинова // Современные проблемы науки и образования. - 2012.- № 1. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/101-5340>
5. Фахрутдинова А.В. Генезис гражданского воспитания в США, Великобритании, Канаде и Австралии / А.В. Фахрутдинова // Сибирский учитель. - 2011. - № 6(79). - С. 27-33.
6. Щепкина Н.К., Андрейченко А.О. Изучение структурных и содержательных особенностей социальной креативности студента / Н.К. Щепкина, А.О. Андрейченко // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. - 2016. - № 72. - С. 69-73.
7. Щепкина Н.К. Содержание и процессуальные аспекты преподавания дисциплины «Пеницитарная педагогика и психология» / Н.К. Щепкина // Образовательная среда вуза, ресурсы, технологии. - Амурский государственный университет. – Благовещенск. - 2015. - С. 69-72.
8. Davies J. Diversity and Teacher Education: Research into Training Provision in England: End of Project Report, 2006. - Режим доступа: <http://www.multiverse.ac.uk/attachments/80812ad2-6f70-4470-b632-f65c10a70b3b.doc>
9. Kolesnikova J., Kamasheva A., Fakhrutdinova A. Higher Education Demands Of The Labor MarketProcedia - Social and Behavioral Sciences Vol. 191. – 2015. - P. 1183 – 1186.
10. Qualifying to teach: professional standards for Qualified Teacher Status and requirements for initial teacher training/ Department for Education and Skills and Teacher Training Agency. - London: DfES/ TTA, 2003. – 20 p.

Сведения об авторах:

Маршова Татьяна Владимировна (г. Казань, Россия), старший преподаватель, Казанский федеральный университет.

Переточкина Светлана Михайловна (г. Казань, Россия), старший преподаватель, Казанский федеральный университет.

Шакирзянова Розалия Маликовна (г. Казань, Россия), старший преподаватель, Казанский федеральный университет, e-mail: rozalja_79@mail.ru

Data about the authors:

T. Marsheva (Kazan, Russia), senior lecturer, Kazan Federal University.

S. Peretochkina (Kazan, Russia), senior lecturer, Kazan Federal University.

R. Shakirzyanova (Kazan, Russia), senior lecturer, Kazan Federal University, e-mail: rozalja_79@mail.ru



УДК 378

**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ****З.Г. Баширова**

Аннотация. В статье представлены современные направления организации и содержания дополнительного профессионального образования в условиях педагогического вуза с учетом региональных особенностей всей системы образования. Организация дополнительного профессионального образования в условиях педагогического вуза способствует повышению эффективности его деятельности и создает условия встраивания его в программы и планы регионального развития в качестве полноценного партнера.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, региональное дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации педагогов.

ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION: REGIONAL ASPECT**Z. Bashirova**

Abstract. The author of the article focuses on the modern directions of the organization and content of additional vocational education in pedagogical universities taking into account regional features of all education system. The arrangement of the additional vocational education in pedagogical universities promotes the increase of its activity efficiency and creates conditions of its embedding into the programs and plans of regional development as the full-fledged partner.

Keywords: additional vocational education, regional additional professional education, professional development of teachers.

В настоящее время происходит обновление всех уровней образовательной системы с учетом приведения ее в соответствие с социально-политическими потребностями страны и с социально-экономическими условиями развития каждого региона.

Дополнительное профессиональное образование (ДПО) является важной составляющей всей системы российского образования [4]. С учетом постоянно меняющихся количественных и качественных отраслевых показателей развития конкретного региона особую актуальность приобретает выявление принципов региональной образовательной политики, в частности в сфере управления и содержания ДПО.

Общая педагогика рассматривает принцип как исходное положение какой-либо теории, учения, мировоззрения. Система принципов представляет собой руководящие идеи в конкретной области науки, которые позволят выявить эффективные условия функционирования науки, области знаний и т.п. В то же время выявление определенной группы принципов в сфере конкретной области педагогического образования, в частности ДПО, позволят определить механизмы и условия решения многих проблем этой системы, в том числе региональных.

В настоящее время необходимо совершенствование профессионального уровня педагогов образовательных организаций

различного уровня образования и профиля подготавливаемых специалистов. Создание комфортной развивающей образовательной среды, представление качественного образования отмечены федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС), профессиональным стандартом педагога как приоритетные задачи. В связи с этим очевидна проблема разработки условий совершенствования организации и содержания дополнительного профессионального образования педагогических кадров. Однако зачастую в ДПО применяются исторически сложившиеся традиционные подходы как в содержании, так и в организации педагогического процесса (большое количество лекционных аудиторных занятий, стандартные сроки обучения, жесткие требования к выполнению заданий без дополнительного сопровождения консультациями и т.д.). Так, создание эффективных педагогических условий для профессионального развития педагогов (слушателей) в настоящее время представляется актуальным.

Таким образом, взаимообусловленность развития региона и профессиональной компетентности педагога образовательной организации зависит от многих факторов профессионально-педагогической деятельности педагога, способного обеспечить эффективные условия для развития

обучаемых, их успешной социализации на региональном рынке труда.

ДПО является важной составляющей образовательной деятельности вузов как показатель качественно доступного образования с инновационным подходом в обучении взрослых и учетом региональных потребностей. Анализ исследований проблемы регионального дополнительного профессионального образования в условиях вуза показал наличие интереса к ней со стороны исследователей. Так, многие аспекты регионального развития образования рассматривались В.Н. Аверкиной, В.В. Гаврилюком, Р.Б. Квеско, Н.П. Корнюшкиной, В.В. Рубцовой, проблемы организации ДПО в вузах освещены в работах Н.Н. Аниськиной, Р.З. Богоудиновой, Н.Ш. Валеевой, А.М. Кочнева, В.А. Кузнецовой, И.А. Мосичевой, Н.А. Морозовой, Р.С. Сафина, А.В. Сенаторовой, Е.С. Сженова и др. Однако нельзя признать достигнутый уровень рассмотрения проблем исчерпывающим. Значительная часть имеющихся работ – это труды, выполненные либо в рамках экономико-правового дискурса, либо в русле проблематики научного менеджмента, чаще всего, с ярко выраженной маркетинго-исследовательской и операционно-практической доминантой в условиях профильных вузов. Практически не учтены в работах исследователей специфика регионализации системы образования, педагогические условия, способствующие эффективной организации дополнительного профессионального образования педагогических кадров в условиях педагогического вуза, региональные особенности системы образования.

Не претендуя на устранение вышеуказанных противоречий, мы рассмотрим только содержательный аспект организации ДПО в условиях вуза на примере Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова (УлГПУ).

Дополнительное профессиональное образование в условиях Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова, наряду с другими учебными заведениями, развивается в соответствии с потребностями экономики региона. Проведенный анализ на протяжении последних пяти лет позволяет отметить, что программы ДПО на факультете дополнительного образования университета востребованы всеми категориями

педагогических работников региона, участвующими в реализации образовательных программ разного уровня (дошкольного, дополнительного, начального, среднего (общего) образования, среднего профессионального, высшего образования). Немаловажное значение имеет особое внимание, уделяемое университетом внедрению личностно-ориентированного подхода в сфере дополнительного образования; использованию дифференцированных форм работы и методов обучения слушателей с учетом их индивидуальных особенностей.

Востребованность в ДПО педагогов в последнее время обусловлена внедрением в образовательный процесс новых стандартов, требующих методической готовности к их реализации. Формирование методической готовности педагогов является важным условием в реализации программ ДПО в университете. В содержание программ повышения квалификации включены модули, позволяющие формировать у слушателей способность выделять методические проблемы, связанные с реализацией ФГОС, анализировать и решать их.

Таким образом, в УлГПУ определяется новое содержание обучения взрослого субъекта – педагогов Ульяновской области, нацеленное на поиск новых подходов в организации дополнительного профессионального образования, ориентированного на запросы педагогического социума. Мы считаем, что реализация требований, предъявляемых к профессиональной компетентности педагогических работников в соответствии с новыми стандартами, возможна при обеспечении совокупности организационно-педагогических условий в ДПО, учитывающих механизмы реализации образовательной политики в решении региональных социально-экономических проблем.

С нашей точки зрения, представляется актуальным рассмотрение в данной статье личностно-ориентированного подхода в обучении педагогов образовательных организаций через призму профессионально-педагогической компетентности преподавателя ДПО. В научных кругах принято определять систему дополнительного профессионального образования как институт вторичной профессиональной социализации взрослого человека. Так, Л.В. Тарасенко характеризует его как процесс повторного вхождения в мир профессии, адаптации к

новой социально-профессиональной среде [5]. В этом аспекте важно определить такой «подход» в преподавании, как концентрация внимания на личности, на ее обучении с учетом индивидуальных особенностей (возрастных, образовательных).

Специфика обучения взрослых заключается в предъявлении высоких требований к преподавателю ДПО, к его профессиональной деятельности. Преподаватель в ДПО является не только «источником информации», но и диагностом и помощником в определении образовательных потребностей, цели обучения, отборе содержания в выявлении профессионального опыта обучающихся [3]. В контексте ведущей цели ДПО – профессионально-личностного развития обучающихся, важен индивидуальный опыт профессионально-личностного саморазвития преподавателя системы ДПО. Таким образом, по мнению Л.Э. Агасандян, важно, образовывая себя, помогать в овладении технологией саморазвития обучающемуся и вместе с ним выходить на новые идеи, концепции и технологии развития объектов профессиональной деятельности [1].

Преподаватели УлГПУ, участвующие в реализации программ ДПО, применяют множество профессиональных позиций (менеджеры образовательных услуг, эксперты, тьюторы, рецензенты) и осуществляют:

- диагностику уровня сформированности различных видов профессионально-педагогической деятельности у слушателей ДПО;

- оказывают слушателям ДПО помощь в профессионально-личностной рефлексии в их самостоятельном проектировании и выборе индивидуальных образовательных программ ДПО;

- способствуют созданию комфортной психологической атмосферы обучения;

- обеспечивают научно-методическое сопровождение образовательного процесса.

В этой связи следует отметить особую значимость диверсификации в дополнительном профессиональном

образовании, которая понимается как удовлетворение потребности в необходимости повышения качества профессиональной подготовки; потребности личности в многообразии образовательных услуг и расширение свобод образовательных учреждений в предоставлении образовательных услуг [2]. Среди основных факторов, отражающих значимость диверсификации в УлГПУ, мы выделили следующие условия, учитывающие профессиональные запросы слушателей:

- реализация разных подвидов дополнительного профессионального образования;

- реализация разнопрофильных дополнительных профессиональных программ с учетом требований ФГОС;

- реализация различных форм обучения;
- разработка гибких, вариативных, блочно-модульных, индивидуальных программ обучения;

- применение интерактивных методов обучения, новых педагогических технологий;

- научно-методическое сопровождение образовательного процесса и процедуры аттестации;

- организация публичного апробирования программ слушателей с последующей рекомендацией к использованию.

Таким образом, наши исследования показали, что дополнительное профессиональное образование играет ключевую роль в становлении единого регионального образовательного пространства. Подводя итог, необходимо отметить, что современная система дополнительного профессионального образования в регионе должна быть представлена во взаимодействии высшей школы с региональными образовательными структурами. Организация ДПО в условиях педагогического вуза, с учетом региональных особенностей всей системы образования, позволит повысить эффективность его деятельности и встроиться в программы и планы регионального развития в качестве полноценного партнера.

Литература:

1. Агасандян Л.Э. Особенности профессиональной позиции преподавателя системы дополнительного профессионального образования вуза / Л.Э. Агасандян // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4. Педагогика. Психология. – № 1(32). – 2014. – С. 9-15.

2. Коллегов А.К. Диверсификация как основная тенденция развития высшего педагогического образования в России / А.К. Коллегов // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 4(94). – С. 12-16.

3. Набатова Л.Б., Мазилина Н.А. Приоритетные факторы перехода на ФГОС нового поколения в профессиональной школе / Л.Б. Набатова, Н.А.

Мазилина // Педагогические традиции народов России и зарубежья: материалы международной научно-практической конференции: 9-10 декабря 2014 г.; отв. ред. Белухина Н.Н. – Ульяновск: ФГБОУ ВПО «УГПУ им. И.Н. Ульянова». – 2015. – С. 69-73.

4. Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2014 № 2765-р «О концепции Федеральной

целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

5. Тарасенко Л.В. Дополнительное профессиональное образование: становление нового социального института: дис. ... докт. соц. наук: 22.00.04 / Тарасенко Лариса Викторовна. – Ростов на Дону, 2001.

Сведения об авторе:

Баширова Зульфия Гельмановна (г. Ульяновск, Россия), директор Центра международного образования Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова, e-mail: inter_dep@ulspu.ru

Data about the author:

Z. Bashirova (Ulyanovsk, Russia), head of the Center of International Education of Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. Ulyanov, e-mail: inter_dep@ulspu.ru



Профессиональное образование

УДК 378

ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО СОЦИОГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Н.В. Виноградова, Р.В. Габдулхакова, Э.С. Гареев

Аннотация. Авторами рассматривается проблема оптимизации учебных занятий по социогуманитарным дисциплинам в техническом вузе. Выявляются достоинства и недостатки традиционных и инновационных технологий и возможности их использования на практических занятиях. В статье приводятся результаты социологического исследования, проведенного в Уфимском государственном нефтяном техническом университете на тему «Педагогические технологии в образовательном процессе». Опрос студентов и преподавателей, а также результаты Интернет-тестирования остаточных знаний студентов по социогуманитарным дисциплинам за 2012 – 2013 и 2013 – 2014 учебные годы позволили сделать вывод о необходимости интеграции академических и инновационных технологий как способа оптимизации учебных занятий. Кроме того исследование позволило раскрыть ряд трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели при внедрении инновационных технологий.

Ключевые слова: педагогические технологии, академические (традиционные) и инновационные педагогические технологии, семинар, коммуникативно-диалоговые технологии, проблемно-поисковые технологии, имитационно-игровые технологии.

THE TRADITIONAL AND INNOVATIVE TECHNOLOGY OF ORGANIZATION OF TRAINING ON SOCIO-HUMANITARIAN DISCIPLINES IN A TECHNICAL COLLEGE

N. Vinogradova, R. Gabdulkhakova, E. Gareev

Abstract. The authors touch upon the problem of optimization of training sessions on the socio-humanitarian disciplines in a technical college. The advantages and disadvantages of traditional and innovative technologies and the possibility of their use in practical classes are identified. The article presents the results of a study conducted at Ufa State Oil Technical University on the theme "Teaching Technology in the Educational Process". A survey of students and teachers, as well as the results of online testing of residual knowledge of students in the social and humanitarian disciplines for the 2012 – 2013 and 2013 – 2014 school years led to the conclusion about the necessity of integration of academic and innovative technologies as a way of optimizing training. Further research has allowed to reveal a number of difficulties faced by the teachers in the implementation of innovative technologies.

Keywords: educational technology, academic (traditional) and innovative educational technology, workshop, communicative and interactive technology, problem-search technologies, simulation and game technologies.

В процессе формирования новой парадигмы российского образования все чаще ставятся вопросы, связанные с оптимизацией учебного процесса на базе интеграции в учебный процесс современных инновационных технологий, а также преодоления «возникшего разобщения двух компонентов культуры – естественнонаучной и гуманитарной» [1, с.153]. Образование всегда отличалось определенной консервативностью, и речь никогда не идет о полной смене парадигм и технологий. А скорее, о некоем симбиозе старого, точнее, устоявшегося (академического), и нового (инновационного), достаточном, чтобы сохранить устойчивость системы образования и при этом сделать ее более гибкой для ответов на вызовы времени [4, с.216].

Характеризуя академические педагогические технологии, большинство исследователей обращают внимание на то, что они строятся на созерцательной, эмпирической, последовательной, монологической основе. К их отрицательным сторонам относят шаблонное построение занятий, изолированность учащихся от общения друг с другом; отсутствие самостоятельности, пассивность или видимость активности учащихся; слабая речевая деятельность, слабая обратная связь [7]. В качестве положительных сторон называются систематический характер обучения, упорядоченная, логически правильная подача учебного материала, организационная четкость, постоянное эмоциональное воздействие личности

преподавателя, оптимальные затраты ресурсов при массовом обучении.

Разработанные сегодня инновационные педагогические технологии во многом способствуют формированию более активной позиции учащегося в получении информации и знаний [5, с.47]. Это рассматривается как основа подготовки гражданина и специалиста, умеющего ориентироваться в быстро меняющемся мире, принимать решения соответственно обстановке, а при необходимости и переквалифицироваться на другой вид деятельности [6, с.417]. В качестве основных отличий инновационных технологий от традиционных называют практическую направленность, проблемный характер, использование активных методов обучения [3, с.149].

В научной литературе встречаются различные подходы к классификации инновационных педагогических технологий. Мы ориентируемся на подход, в соответствии с которым выделяется пять групп технологий, используемых в образовательном процессе: коммуникативно-диалоговые; проблемно-поисковые; имитационно-игровые; рефлексивные; информационные.

В рамках изучения темы «Педагогические технологии в образовательном процессе» нами было проведено социологическое исследование в Уфимском государственном нефтяном техническом университете (УГНТУ). В анкетировании приняли участие 64 преподавателя гуманитарного факультета и 163 студента – по одной группе с каждого из восьми факультетов вуза. Целью исследования было выявление тенденций использования инновационных технологий в процессе преподавания дисциплин социогуманитарного цикла в университете.

Анализ анкет позволил сделать вывод, что большинство преподавателей положительно оценивают влияние инновационных педагогических технологий на качество подготовки студентов. При этом на практических занятиях периодически используют инновационные педагогические технологии 51,6%, регулярно – 39%; на лекционных занятиях новые технологии периодически используют 12,5%, и регулярно 18,75%. При этом 54,7% преподавателей считают, что инновационные технологии влияют на качество только при грамотном их использовании квалифицированным педагогом, а 32,8% уверены, что их применение значительно повышает качество подготовки. Однако 8 из 64 преподавателей

убеждены, что традиционные (академические) технологии более эффективны.

Из инновационных технологий преподаватели предпочитают применять коммуникативно-диалоговые технологии (дискуссия, «пресс-конференция») – 68,8%, информационные (мультимедиа, видео-практикумы) – 57,8%, имитационно-игровые технологии (ролевые, деловые игры, тренинги) – 40,6%, проблемно-поисковые технологии (кейс-технологии) – 20,3%. По мнению большинства (62,5%) преподавателей, в вузе должны использоваться традиционные и инновационные педагогические технологии.

Исследование показало, что многие преподаватели сталкиваются с определёнными затруднениями при внедрении инновационных педагогических технологий: недостаточное количество аудиторий с мультимедийным оборудованием (76,6%), недостаточное материальное стимулирование (39%) и неудобное расписание занятий (32,8%). Кроме того, в качестве затруднений назывались недостаточное моральное стимулирование (по 15,6%), недостаточная активность студентов (14,1%), недостаточная информированность самих педагогов об инновационных педагогических технологиях (12,5%). 87,5% преподавателей убеждены в том, что инновационные педагогические технологии способствуют повышению интереса студентов к изучаемой дисциплине. Большая часть респондентов испытывают потребность в повышении квалификации в виде курсов и семинаров в стенах УГНТУ (75%), дистанционного обучения (9,4%), обучения на курсах в ведущих вузах России и зарубежных стран (18,75%).

Согласно результатам опроса студентов, преподаватели общественных и гуманитарных дисциплин чаще всего используют традиционные формы организации учебного процесса: классические лекции (на это указали около 88% студентов), классические семинары (64%), дискуссии (52,2%) и мультимедийные средства для подачи материала (47,5%) (данный вопрос предполагал до трёх вариантов ответа). Студенты также отметили использование преподавателями инновационных технологий: коммуникативно-диалоговые (дискуссии, «пресс-конференции») – 58,4%; информационные (мультимедиа, видео-практикумы) – 50,2%; имитационно-игровые (ролевые, деловые игры, тренинги) – 12,7%, проблемно-поисковые (кейс-технологии) – 11,7%. При этом в качестве трёх лучше всего способствующих усвоению

учебного материала методов названы дискуссии (63,3%), деловые и ролевые игры (46,8%) и тренинги (29,6%). Высказались в пользу классической лекции 22,3%; мультимедиа – 21%, проблемной лекции – 20,2%, круглого стола – 18,1%, классических семинаров – 17,9%, видео-практикумов – 14,9%.

Сравнение ответов преподавателей и студентов показывают, что мнения учащихся и педагогов во многом совпадают. Так, в вопросе относительно инновационных методов, используемых на практических занятиях, ранги ответов в обеих группах распределились одинаково: 1 – коммуникативно-диалоговые, 2 – информационные, 3 – имитационно-игровые, 4 – проблемно-поисковые технологии, что может свидетельствовать как об обоснованности социологической информации, так и о честности ответов респондентов.

В качестве дополнительного эмпирического материала данного исследования были использованы результаты Интернет-тестирования остаточных знаний студентов по социогуманитарным дисциплинам за 2012 – 2013 и 2013 – 2014 учебные годы. Результаты тестирования показывают достаточно высокий уровень усвоения знаний, в целом он варьируется от 70% до 100%. На основании этого можно

сделать вывод, что именно интеграция академических и инновационных технологий обеспечивает качество усвоения знаний.

При этом нельзя отрицать, что применение инновационных технологий на практике встречает ряд препятствий. Результаты нашего исследования подтверждают выводы В.Г. Буц, называющей следующие трудности: «недостаток времени у преподавателей для разработки курсов на базе новых технологий; <...> для оценки потенциала новых технологий в обучении и переработке учебных курсов; недостаток готовых учебных материалов на базе новых технологий; недостаток персонала для руководства студентами при использовании курсов компьютерного обучения и недостаток соответствующим образом оборудованных аудиторий; недостаток в обучении преподавателей по использованию новых технологий в учебном процессе; недостаточное поощрение работы по внедрению новых технологий в учебный процесс и признание, выраженное в продвижении по службе» [2, с.339].

Как видим, эти проблемы являются общими для всей системы высшего образования нашей страны. Однако это ни в коей мере не снимает ответственности вуза и каждого работающего в нем педагога за результаты труда.

Литература:

1. Алиев Ш.М. О совершенствовании современной парадигмы образования / Ш.М. Алиев // Социально-гуманитарные знания. – 2011. – № 3. – С. 153.
2. Буц В.Г. Организационные инновации в сфере образования / В.Г. Буц // Социально-гуманитарные знания. – 2010. – № 6. – С. 339.
3. Виноградова Н.В. Практические занятия по социогуманитарным дисциплинам в техническом вузе. Опыт использования имитационно-игровых технологий / Н.В. Виноградова // Вестник молодого учёного. – 2015. – Вып. № 2. – С. 147-151.
4. Виноградова Н.В. Информационные технологии как фактор трансформации личности / Н.В. Виноградова // Информационные технологии интеллектуальной поддержки принятия решений: материалы второй международной конференции и международного семинара «Роботы и робототехнические системы», г. Уфа, 18-21 мая 2014 г. – С. 215-220.
5. Габдулхакова Р.В., Гареев Э.С., Пешкин О.В. Музей как инструмент связей с общественностью высшего учебного заведения / Р.В. Габдулхакова, Э.С. Гареев, О.В. Пешкин // Уфимский государственный нефтяной технический университет. – Уфа, 2012. – 99 с.
6. Гареев Э.С., Грогуленко Н.В. Поликультурное образование как профилактика межэтнических конфликтов в процессе подготовки специалистов для нефтегазовой отрасли (на примере студентов ФГБОУ ВПО УГНТУ г. Уфа) / Э.С. Гареев, Н.В. Грогуленко // Электронный научный журнал «Нефтегазовое дело». – 2014. – № 3. – С. 417-434.
7. Современные педагогические технологии [Электронный ресурс] / Социальная сеть работников образования nsportal.ru. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/blog/shkola/obshcheshkolnaya-tematika/all/2011/11/04/sovremennye-pedagogicheskie-tehnologii>

Сведения об авторах:

Виноградова Наталья Викторовна (г. Уфа, Россия), кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры «Философия» ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет».

Габдулхакова Рита Виллуновна (г. Уфа, Россия), доцент кафедры «Политология, социология и связи с общественностью» ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет», e-mail: 56810rita@mail.ru

Гареев Эдуард Сагидуллович (г. Уфа, Россия), кандидат философских наук, профессор, заведующий кафедрой «Политология, социология и связи с общественностью» ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет».

Data about the authors:

N. Vinogradova (Ufa, Russia), candidate of philosophical sciences, senior lecturer at the Department of Philosophy of Ufa State Petroleum Technological University.

R. Gabdulkhakova (Ufa, Russia), associate professor at the Department of Political Science, Sociology and Public Relations of Ufa State Petroleum Technological University, e-mail: 56810rita@mail.ru

E. Gareev (Ufa, Russia), candidate of philosophical sciences, full professor, head of the Department of Political Science, Sociology and Public Relations of Ufa State Petroleum Technological University



УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В ИГРОВОМ РЕЖИМЕ

И.Д. Муталапов

Аннотация. Необходимым компонентом профессиональной коммуникативной компетенции специалиста, определяющим в значительной степени его успешность, является овладение иностранными языками, способность применять их как инструмент эффективного профессионального общения во всех сферах жизни и деятельности. Задачей нашего исследования является реализация лингводидактических возможностей игровой технологии с профессионально-ориентированным содержанием в обучении будущих инженеров технологов английскому языку в технологическом вузе.

Ключевые слова: компетенция специалиста, игровая технология, иностранный язык.

FORMATION OF SKILLS OF PROFESSIONAL COMMUNICATION OF FUTURE ENGINEERS IN GAME MODE

I. Mutalapov

Abstract. The necessary component of specialist's competence determining to a large degree the success in his career, is mastery of literary native language, foreign languages, the ability to apply them as a tool for effective professional and interpersonal communication in all spheres of life. The main result of our research in this direction - is the realization of linguadidactic opportunities of gaming technology with professionally-oriented content in the teaching of future engineers foreign language in technological university.

Keywords: specialist's competence, gaming technology, foreign language.

Researches in the field of engineering education, which were carried out by scientists in the United States, Canada, Australia as well as in our country emphasize the need for formation and improvement of communication skills of students of engineering profile, and practitioners [2, 3, 7]. Engineer of any professional level must be able to set goals and objectives accurately for his activity - both orally and in written form. It is also associated with changes in modern engineering practice, particularly with increasing circulation of document in respect of procedures for quality management, work safety instructions and environmental safety of technological processes of production, etc. In addition, the modern engineer is responsible for the timely update of documentation and systematic written production reports. Interference of the world economy requires a foreign language competence so that documentation must be clearly and correctly interpreted in terms of production specificity. In fact, any engineering product is based on the understanding and implementation of information, accurately describing the technology of its production, assembly and release. Consequently, communication directly affects the success in the implementation of engineering projects.

According to studies, up to 80% of his working time is spent on communication, talking to other engineers, customers and the community (S. Serri). It is believed that engineering graduates' have underdeveloped communication skills. The author of this study finds that few

engineers recognize that communication skills are an obstacle for a successful engineering practice as long as they do not face the fact of inability to find a contact and influence people.

Our studies have established that typical engineering students believe that the development of professional communication skills is a natural process of personality development. However, in practice the lack of communication skills can be for young professionals the disadvantage that will hinder their career development, professional success. People who have the professional skills of the speaker move through the ranks quicker, are able to implement their ideas better, to seek funding for their projects, to achieve better results, adjust the feedback to adjust the overall action [5].

Formation of language professional competence involves the creation of intensive technologies of language teaching as components of the system of training of technological field specialists. Selection and use of such technologies, application technique of acquired knowledge and skills contribute to the creation of positive motivation to study. Motive forming element is the interest to knowledge and their practical importance in human life in the present and ensure success in future career.

Interactive competence - is the ability to manage teamwork. Professional activity of technology sector specialist requires proficiency of team building, team collaboration, skills for effective verbal interaction, team work management.

Ability to identify the leaders, to assign roles properly and organize interior team business communication is actively formed during interactive lessons.

Theoretical aspects of personality development and the system of higher school teaching technology predetermined the scope of innovative research. Special task of searching was the definition of invariant, significant features of the existing teaching technology and the opportunity to present them in the form of replicable models of learning.

Gaming training technology, representing one of the areas of didactics, has the prospect of wider use of them in the process of studying the discipline "Russian Language" in a technical university.

The gameplay encourages the orientation in the general sense of professional activities, that any substantive action included in a business relationship, one way or another directed at other people [1, 4]. At the same time student discovers that these relations themselves have a certain system of subordination, management and execution. Performing in imaginary situations, the function of the future expert and comparing their features with the existing basic knowledge, its own real-world experience, the student begins to distinguish external and internal sides of the chosen profession. He discovers the presence of the necessary knowledge and skills and begins to orient consciously in them. New relationship arise to the future of the profession. These experiences are accumulated, causing a generalization effects. The student appears to have a kind of "logic of feeling" which is inevitably reflected in the behavior, in learning activities. It should be emphasized the special role of the game, as a means of expression, the external manifestations of emotional sphere of interpersonal communication.

In the course of game activity a number of psychological new formations are formed, primarily, imagination and symbolic function of consciousness, allowing student to make to transfer properties of some objects and phenomena on the other. On this basis the focus on common sense and the nature of the relationship of the future specialist to the acquired profession. Game situation at the lesson highlights the special role of these relations, gives a certain value to a particular action, actions that form the basis of formation of communicative skills, influencing the effective inclusion of individual and corporate activities.

Formula learning game "doctrine enthusiastically" determines the creation of

motivation to succeed in interesting for each participant co-curricular activities, is perhaps the basis for the application of game forms of conducting classes in the adult education system. Gaming technology can solve the other, almost equally important problem associated with the need to compensate for information overload, psychological and physiological organization of student recreation.

During the experimental work are collected the game, designed for a variety of use cases. Experience shows this training technology provides effective assimilation of knowledge by students and skills taught by our academic disciplines.

Especially those involved with the games or their elements is to build a professional text content in speech and writing exercises. The simplicity and clarity of the rules, the atmosphere of friendliness and looseness - requirements for the training sessions in the form of a game. The creation of such a class time-consuming work. The most crucial of its stage - the final test practice. The bulk of these studies was successfully tested in the study groups of various departments KNRTU. We are developing a collection of organizational and business games is a kind of "designer" of the details of which the teacher can be a variety of combinations and combinations, to compare their performance and to select the best solutions and most importantly – to develop new, improved its details.

Educational business games are well adapted to development on their basis automated intensive training audiovisual program scenarios [6]. For carrying out EBG you require managing experience. Some preliminary, but very productive managing experience suggests that students acquire the skills to act according to the rules, the direct instructions of the game manager can be replaced by voice-over, with the sounding of phonograms. Staying in the role of "chief," "subordinate", "interested", "indifferent", "leader", "star" makes the participants feel, to experience the uniqueness of a particular role, to go beyond the existing personality stereotypes, needed in practice of professional training of skilled executives and business partners.

The abilities of game technologies of training are not limited by the increase of information high-saturation of lessons, as well as optimizing of realization of the maintenance of discipline. Using games, their elements in the system of skills and knowledge control increases the efficiency of traditional examinations, colloquiums, tests successfully combines with rated current technology of educational activity.

The study of problems' theory shows that the process of the game encourages the orientation in the general sense of professional activities, that any substantive action which is included in a business relationship, one way or another directed at other people. Student discovers at the same time that these relations themselves have a certain subordination management and execution system. Performing in imaginary situations, the function of the future expert and comparing their features with their own real-world experience, the student begins to distinguish external and internal sides of the chosen profession. He opens the presence of the necessary knowledge and skills and begins to orientate in them consciously, so having a new relationship to himself, to the future profession. These experiences are accumulated, causing a generalization effects. The student begins to possess "logic of feeling" which inevitably influences the behavior, learning activities. Here, we should emphasize the special role of the game, as a means of expression, the external manifestations of emotional sphere of interpersonal communication. Game situation at the lesson highlights the special role of interpersonal relationships, it gives a certain value to a particular action, actions that form the basis of formation of communicative skills, influencing the effective entering individual and corporate activities.

During developing the selection of texts and topics we were based on personal-communicative, professional technical components of their content. All exercises for lessons are divided into four groups: 1) exercises for primary fixing of grammatical material; 2) lexical and grammatical exercises to the text; 3) exercises for work on the professional text content; 4) exercise to repeat material.

Part of exercises are designed for the use of a tape recorder and other technical means.

The examples from the works, original texts and current periodicals are used to illustrate the grammatical material.

At the end of each topic material for self work is given. This allows you to activate the creative self work of students to expand, consolidate knowledge in extracurricular time. Students

became more obvious about role of active self study. Tasks "Check yourself", which are placed at the end of each main section are given with the purpose of active understanding of the studied material. We hope to achieve this aim by offering students three types of tasks - questions to repeat, practical and connecting questions.

We distinguish deep fundamental knowledge in professional work in chosen profession and knowledge of foreign languages alongside with native language in the system of leading competencies of technological field professionals.

It is common knowledge that functional model of universities includes the study of one foreign language. The achievement of strategic objectives of KNRTU about the compliance of educational system on the quality of training of specialists with international standards of the labor market, providing professional mobility in a two-level training conditions of new generation of specialists involves the study of several foreign languages. Petrochemical focus of study at the University determines the urgency of studying the Arabic language - the oil-rich countries language and having developed enough petrochemical technology. In this language situation, technological field specialist is formed in the educational environment of more active use of a combination of traditional, proven technologies with new technologies, such as gaming technology. Therefore Linguodidactics of Technical High School develops, implementing new approaches to the process of learning of foreign language. Our experience shows that gaming technology of training as effective language learning technology, have the prospect of wide use in the process of studying of other disciplines.

The study of traditional and modern technologies allowed to select the best forms and methods of training in modern conditions, focused on activation of both linguistic and engineering intellectual student's opportunities. Didactic model developed by us is aimed at the acquisition of professional competencies, fixing and expansion of the already known, a creative interpretation of the acquired knowledge in real-life context, the formation of value orientations.

Литература:

1. Барнс Л.Б., Кристенсен К.Р., Хансен Э.Дж. Преподавание и метод конкретных ситуаций: пер. с англ. / Под ред. А.И. Наумова. – М., 2000.
2. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике / М.В. Кларин. - Москва-Рига, 1998.
3. Муталатов И.Д. Формирование профессиональных коммуникативных компетенций инженеров-технологов в учебных деловых играх:

- монография / И.Д. Муталатов; Министерство образования и науки России, Казанский национальный исследовательский технологический университет. – Казань: Изд-во КНИТУ, 2013. – 176 с.
4. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения / М.И. Махмутов. – Казань: Таткнигоиздат. 1972.

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

6. Прокофьева Е.Н. Интегративная игра как средство формирования профессиональных

компетенций у бакалавров профиля «Защита в чрезвычайных ситуациях» / Е.Н. Прокофьева // Казанский педагогический журнал. - 2012. - № 4 (94). - С. 33-38.

7. Jones K. Simulations in language teaching. – Cambridge: Camb. univ. press, 1982.

Сведения об авторе:

Муталпов Искандер Джаудатович (г. Казань, Россия), старший преподаватель кафедры иностранных языков в профессиональной коммуникации, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: iskander83@mail.ru

Data about the author:

I. Mutalпов (Kazan, Russia), senior lecturer of foreign languages in professional communication chair, Kazan national research technological university, e-mail: iskander83@mail.ru



УДК 378.2: 94(430)

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ КАДРОВ В ГЕРМАНИИ В УСЛОВИЯХ ЕВРОПЕЙСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ

М.Р. Скоробогатова

Аннотация. Начиная со второй половины XX века политика высшего образования Европы направлена на интеграцию. Вместе с тем, исследование особенностей подготовки научных кадров в Германии позволяет констатировать, что ее приверженность национальным традициям и только потом интеграционным принципам позволила стране и сохранить собственный опыт, и занять лидирующие позиции как в количественном, так и в качественном аспектах подготовки научных кадров.

Ключевые слова: научные кадры, подготовка научных кадров, высшее образование в Германии.

THE ASPECTS OF ACADEMIC STAFF TRAINING IN GERMANY UNDER THE EUROPEAN INTEGRATION

M. Skorobogatova

Abstract. Since the second half of the XXth century European higher education policy was aimed at integration. Along with this the study of the features of academic staff training in Germany leads to the conclusion that its commitment to national traditions and then to integration principles allowed the country to save their own experience and to take a leading position in both quantitative and qualitative aspects of academic staff training.

Keywords: academic staff, academic staff training, higher education in Germany.

Вторая половина XX века для всех европейских стран начинается с восстановления экономики, разрушенной войной, что в определенной степени способствовало началу научно-технической революции. Но сложившееся отставание в науке и в образовании по сравнению с США не могло быть преодолено европейскими странами по отдельности. В создавшейся ситуации была выбрана стратегия объединения экономик стран Западной Европы. Исходной точкой такого интеграционного процесса является Парижский договор об учреждении Европейского объединения угля и стали. Дальнейшие интеграционные договоры по созданию единого рынка, такие как Римский договор и Договор слияния, привели к необходимости формирования высококвалифицированной рабочей силы нового типа; к содействию высококачественному образованию; увеличению инвестиций в человеческий капитал; устранению национальных барьеров на пути обмена передовым опытом и взаимодействию государств. Новая экономика и глобализация, стирающая национальные границы, объективно выдвигали в качестве ключевого ресурса экономического роста и повышения благосостояния в той или иной стране ее интеллектуально-образовательный потенциал [2]. Поэтому интеграционные процессы стали происходить не только в экономике, но и в образовании. Первыми соответствующими документами стали Европейская конвенция об эквивалентности дипломов, 1953 г. и Европейская культурная конвенция, 1954 г. Оба

документа были направлены на проведение линии совместных действий в области культуры и науки, достижение единства и взаимопонимания, на политику общих действий в вопросах развития европейской культуры. Однако различные социально-экономические условия не позволяли достигнуть поставленных целей; каждая страна пыталась найти собственные варианты решения существующих проблем на национальном уровне.

Это в полной мере касается Германии, где основной задачей было преодоление политики нацификации, приведшей к упадку системы подготовки научных кадров. По словам Германа Вейля «последствием нацификации университетов стало резкое падение научных работ в гуманитарной области; психология, история, социология, экономика и т.п. стали главным образом орудием нацистской пропаганды» [1;5]. Поэтому основной функцией послевоенного университета было социальное воспитание молодого поколения. Но при этом произошло вытеснение исследовательской составляющей из университетов, и, как следствие, в системе подготовки научных кадров происходили, в основном, количественные изменения. Так, если в 1960 г. в ФРГ ученую степень получили 6200 исследователей, то в 1970 г. – 11300 [6]. Однако до конца 70-х частыми были случаи получения докторской степени теми, кто вообще не имел диплома о высшем образовании (особенно в гуманитарных науках) [8].

Дальнейшее социально-экономическое развитие стран Западной Европы, сглаживание

национальных противоречий, необходимость обмена опытом и информацией и подготовка научных кадров, способных не только генерировать знания, но и применять их в новых социально-экономических условиях способствовали интеграционным процессам в системе образования. Так, в 1971 году на конференции министров образования обсуждались вопросы взаимного признания дипломов о высшем образовании, учреждения первого вуза общеевропейского типа, создания Европейского центра высшего образования, организации вненациональных институциональных структур высшей школы [7, с.152]. Уже в 1978 г. европейские страны осознавали существование тесной связи между их культурами и, несмотря на разные социальные и экономические положения, подписали «Конвенцию о признании учебных курсов, дипломов о высшем образовании и ученых степеней в государствах региона Европы». Однако в каждой стране образовательные реформы по-прежнему были направлены на устранение национальных проблем хоть и очень схожих, нежели на интеграционные процессы.

Так, в Германии в 80-е гг., несмотря на максимальное количество присуждений ученых степеней среди европейских стран, по-прежнему сохранялась негативная тенденция отсутствия прозрачного контроля над научным исследованием. Основным, а иногда и единственным экспертом диссертации, являлся научный руководитель. Только после глобальных политических реформ, объединивших ГДР и ФРГ, на фоне адаптационных процессов системы высшего образования к новым идеологическим, психологическим, моральным, образовательным ценностям, проблемы подготовки научных кадров вышли на новый уровень и зазвучали на политических дебатах. Это было вызвано, во-первых, тем, что в стране произошло осознание роли научных исследований для экономического и социального развития страны в рамках формирующегося информационного общества и как следствие расширение рынка труда для обладателей ученой степени (в сфере промышленности, политики, юриспруденции и частном секторе). Во-вторых, такими проблемами, как недостаточное количество университетов, нехватка профессорско-преподавательского состава, отсутствие систематизации исследовательских работ, увеличение тенденции проведения исследований вне университетов, что нарушало традиционную

систему объединения обучения и научных исследований [5, с.160-161].

В результате в 1990 г. на конференции немецких ректоров (Hochschulrektoren-Konferenz) и Совета по науке (Wissenschaftsrat) были обозначены основные проблемы в системе подготовки научных кадров страны:

- неопределенный статус докторантов;
- большие временные рамки для завершения диссертации и получения ученой степени;
- растущий процент кандидатов, не завершивших научное исследование;
- высокая степень личной зависимости от научного руководителя;
- отсутствие междисциплинарных подходов и недостаточная ориентация на рынок труда [8].

Уже в мае 1991 г. министрами земель и Федеральным министерством образования и научных исследований была принята программа по обновлению высшего образования и науки, которая предусматривала:

- обновление кадрового состава и материальной базы высшей школы восточной части Германии;
- повышение эффективности высших учебных заведений;
- увеличение уровня научной подготовки в вузах восточных земель;
- создание инфраструктуры и обеспечение дееспособности вузов [4].

А в 1993 г. Федеральным советом был принят документ «Общие принципы политики в области образования и науки», первоочередными задачами которого были:

- увеличение количества университетов, в основном исследовательских;
- повышение качества образования;
- улучшение условий обучения с помощью кураторских и воспитательных программ;
- введение жестких сроков сдачи и пересдачи экзаменов;
- увеличение финансовой и управленческой автономии вузов;
- расширение прав преподавателей [3, с.91].

Вместе с тем в 1990 г. при финансовой поддержке Немецкого исследовательского фонда подготовка научных кадров была выделена в отдельный научный институт и приобрела собственный статус в виде докторантуры при университете (graduate studies). В результате более 140 высших учебных заведений получили право присуждать докторские степени. Кроме того, получить ученую степень стало возможным в исследовательских институтах: общество Фраунхофер, Гельмгольца, Лейбница, Макса Планка.

Являясь инициатором современных реформ высшего образования (Болонский процесс), Германия не стремится внедрить все установленные принципы в систему подготовки научных кадров. В целом, реформы затронули цикличность высшего образования (Бакалавриат-Магистратура-Докторантура); развитие получили международные образовательные программы, совместные дипломы и совместное руководство научным исследованием. Однако и эти реформы не нашли отражения на законодательном уровне, что подчеркивает полную автономию германских университетов [9, с.27]. Вместе с тем один из ключевых принципов, внедрение обязательного образовательного компонента, в Германии не нашел того отражения, как это происходит в других европейских странах. По-прежнему основной моделью остается индивидуальная, согласно средневековым традициям «мастер-подмастерье».

На сегодняшний день Германия сохраняет лидирующие позиции по количеству успешно защитившихся диссертаций – около 25000 в год.

Для сравнения, в Великобритании ежегодно ученую степень получают около 20000, во Франции – 13000.

Таким образом, исследование особенностей развития системы подготовки научных кадров в Германии за полувековой период позволяет констатировать, что политика развития научного образования направлена больше не на европейскую интеграцию, а на сохранение национальных традиций. Еще со времен Гумбольдтовских реформ университетское образование Германии являлось примером подражания для многих стран, особенно в вопросах подготовки научных кадров. Сегодня по-прежнему Германия остается лидером по качеству и количеству защищенных диссертаций в странах Европы. Поэтому в современных условиях гонки за мировое лидерство крайне важно не только изучать опыт зарубежных стран и находить в нем передовые особенности для возможности внедрения в стратегию развития, но и сохранять собственные традиции высшего образования.

Литература:

1. Вейль Г. Университеты и наука в Германии / Г. Вейль // Математическое мышление. – М.: Наука, 1989. – С. 306-331.
2. Долгова М.В. Современные тенденции развития наукоемких и высокотехнологичных отраслей [Электронный ресурс] / М.В. Долгова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11-4. – С. 852-857. – Режим доступа: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10004913
3. Зубенко В.А. Современная реформа высшей школы в ФРГ: сборник обзоров / В.А. Зубенко // Экономические проблемы высшего образования в странах Западной Европы (90-е годы) / РАН ИНИОН. Центр научно-информационных исследований глобальных и региональных проблем. Отдел глобальных проблем; отв. ред. и сост. С.Л. Зарецкая, Л.Д. Капранова. – М.: Б.и., 1999. – С. 88-96.
4. Огіснко О.І. Реформування вищої освіти Німеччини у 90-х роках ХХ – початку ХХІ століття. – 12 с. – Режим доступа: [http://lib.iitta.gov.ua/2993/1/ОГІСНКО_О.І._стаття_8_\(1\).pdf](http://lib.iitta.gov.ua/2993/1/ОГІСНКО_О.І._стаття_8_(1).pdf)
5. Поляков Н.В., Савчук В.С. Классический университет: от идей античности к идеям Болонского

процесса: монография / Н.В. Поляков, В.С. Савчук. – Днепропетровск: ДНУ, 2007. – 596 с.

6. Шеховцов А.Н., Шеховцова Н.А. Традиции Болонского университета и современный Болонский процесс / А.Н. Шеховцев, Н.А. Шеховцева // Хроника научной жизни // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4, Ист. – 2013. – № 1(23). – С. 151-157.

7. Barbara M. Kehm. Forces and Forms of Change: Doctoral Education in Germany within the European Framework. Paper presented to the Conference “Forces and Forms of Change in Doctoral Education Internationally” organised by CIRGE, 6-9 September 2005 in Seattle.

8. Doctoral programmers in Europe's universities: achievements and challenges. Report prepared for European universities and Ministers of Higher education. EUA, 2007, 43 p. – Режим доступа: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Doctoral_Programmes_in_Europe_s_Universities.pdf

9. Grund-und Strukturdaten 2005. Bundesministerium für Bildung und Forschung. – 499 p. – Режим доступа: http://www.bmbf.de/pub/GuS_2005_ges_de.pdf

Сведения об авторе:

Скоробогатова Мария Ростиславовна (г. Симферополь, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», e-mail: maricrimea@gmail.com

Data about the author:

M. Skorobogatova (Simferopol, Russia), candidate of pedagogic sciences, docent, associate professor at the Department of Pedagogy of V. Vernadsky Crimean Federal University, e-mail: maricrimea@gmail.com

УДК 37.025

МОДЕЛЬ ДУХОВНОГО ВОСПИТАНИЯ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В СФЕРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.Г. Балина

Аннотация. Описаны возможности художественно-творческих технологий как педагогических средств духовного воспитания студентов в сфере художественного образования. Раскрыты функции и содержание художественно-творческих технологий духовного воспитания. Выявлены уровни духовного развития студентов и этапы духовного воспитания в художественном образовании. Представлена модель духовного воспитания средствами художественно-творческих технологий в сфере художественного образования.

Ключевые слова: духовное воспитание, художественное образование, художественно-творческие технологии.

THE MODEL OF SPIRITUAL EDUCATION BY MEANS OF ART-CREATIVE TECHNOLOGIES IN THE FIELD OF ART EDUCATION

T. Balina

Abstract. The author touches upon the opportunities of creative technologies as pedagogical means of spiritual education of students in the field of art education. The author reveals the functions and contents of artistic and creative technology of spiritual education. The levels of spiritual development of students in art education and the stages of spiritual education are revealed in the article as well. The author presents a model of spiritual education by means of art-creative technologies in the field of art education.

Keywords: spiritual education, art education, art, creative technologies.

Проблема духовности рассматривалась в различных аспектах научного знания: философском, психологическом, педагогическом, социологическом и др. Русские мыслители и педагоги соотносили духовность с категорией «ценности» (Н.А. Бердяев, Е.В. Бондаревская, И.А. Ильин, В.А. Караковский, А.А. Мелик-Пашаев, Т.И. Петракова, Л.А. Серикова, В.С. Соловьев и др.). Духовность они определяли как уровень приобщения человека к высшим ценностям [1;3].

Исследователь И.А. Соловцова считает, что процесс духовного воспитания есть восхождение человека к ценностям, к культуре, к себе и к Другому [5]. В художественном образовании восхождение к культуре является основополагающим. По мнению ученого А.А. Мелик-Пашаева, художественной культуре и художественному образованию отводится важная роль в приобщении к духовным ценностям. «Только гуманитарно-художественная область дает возможность развивать эмоциональную сферу, осознавать свою и чужую душевную жизнь, а также приобщиться к тем высшим и непреходящим духовным ценностям, которые хранят великие произведения культуры» [4, с.355].

Таким образом, изобразительное искусство несет в себе большой потенциал духовного воспитания, так как искусство (в широком понимании) – особый способ познания и отражения действительности; одна из форм общественного сознания и часть духовной культуры как человека, так и всего человечества; многообразный результат творческой деятельности всех поколений. Другими словами, искусство – особая сфера духовно-практической деятельности людей.

По мнению многих психологов (Б.Г. Ананьева, Б.С. Волкова, В.С. Мухиной, Л.Ф. Обуховой, Д.Б. Эльконина и др.), именно в юности возможно восхождение человека до высочайшего потенциала человечности и духовности. В период студенчества «сфера чувствования» утончается и делается ранимее, в том числе и при встрече с искусством. Воспитание студентов художественных отделений в сфере художественного образования при восприятии произведений изобразительного искусства и художественно-творческой деятельности содержит следующие составляющие: *знания* (представление о ценностях); *эмоции* (понимание ценностей, их оценка) и *творчество* (деятельность в соответствии с ценностным опытом

личности). Художественно-творческая деятельность в сфере художественного образования призвана отражать динамику художественного восприятия действительности, а также создание чего-либо нового в области искусства.

Технологии художественно-творческой деятельности и технологии творчества через воздействие на эмоционально-чувствительную сферу человека положительно влияют на процесс воспитания духовности, культуры чувств. Основная задача художественно-творческих технологий – структурировать процесс духовного воспитания студентов в сфере художественного образования [2, с.232].

Опираясь на содержание понятия художественно-творческих технологий, мы выявили их следующие функции в духовном воспитании: *познавательная* (приобщение человека к миру культуры); *формирующая* (становление личности) и *социокультурная* (приобщение к культурным ценностям, значимым не только для личности отдельно взятой, сколько для социума).

Каждая из названных функций художественно-творческих технологий позволяет раскрыть многоаспектность содержания духовного воспитания студентов в сфере художественного образования, которое включает в себя следующие модули:

Целевой модуль содержит конкретные цели и задачи духовного воспитания студентов в художественном образовании.

Концептуальный модуль определяет уровень духовного развития студентов, позволяющий четко выстроить процесс духовного воспитания на основе художественно-творческих действий.

Содержательный модуль представляет совокупность составляющих духовного воспитания относительно уровня развития студента.

Процессуально-деятельностный модуль предполагает наличие четко выстроенной системы приемов и методов, приемлемых в системе художественного образования в отношении духовного воспитания студентов, а также последовательность (пошаговость) реализации технологии.

Диагностико-результативный модуль включает в себя диагностические методики и проектируемый результат духовного воспитания студентов.

На основе нашего исследования были выявлены следующие уровни духовного развития студентов в художественном образовании: *когнитивный уровень* (формирование представлений о духовных ценностях культурного и эстетического наследия мировой художественной культуры); *ценностно-смысловой* (понимание системы духовных ценностей; понимание изобразительного искусства как постоянно развивающегося явления; признание ценности Другого) и *деятельностно-творческий* (активность и заинтересованность в применении знаний из области духовного наследия в собственной творческой деятельности).

Основываясь на положениях ученых о динамике духовного развития (Т.Г. Русакова, И.А. Соловцова), мы выделили три этапа духовного воспитания студентов средствами художественно-творческих технологий:

– *этап приобретения знаний о духовном мире человека* (обогащение опыта учащихся за счет средств художественного материала на основе существующих произведений искусства через их анализ и интерпретацию);

– *этап проявления духовных потребностей в художественной деятельности* (побуждение обучающихся к самостоятельному творчеству через использование накопленного опыта визуализации произведения, понимания его и переложения в свое видение);

– *этап рефлексивного преломления духовных познаний в творческой деятельности* (способность реализовать свои замыслы через имеющийся богатый арсенал художественных средств с духовным содержанием).

Согласно выделенным этапам духовного воспитания, педагогические действия можно выстроить в своеобразную технологическую цепь, которая будет соотноситься с уровнями духовного развития студентов и позволит сформировать комплекс диагностических методик.

Опираясь на результаты исследования, мы разработали модель духовного воспитания студентов средствами художественно-творческих технологий в сфере художественного образования, см. схему 1.

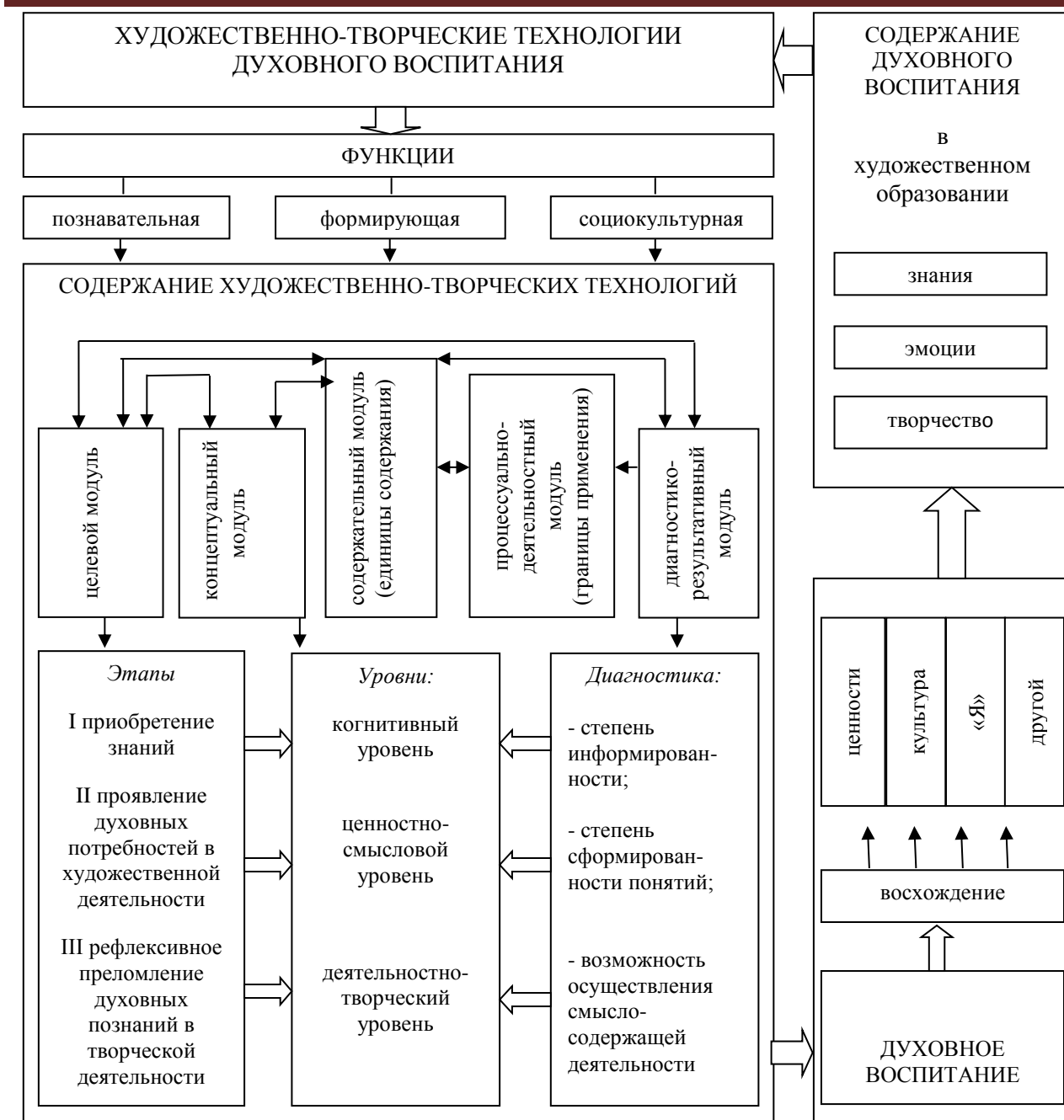


Схема 1. – Модель духовного воспитания студентов средствами художественно-творческих технологий

Данная модель содержит две важные составляющие нашего исследования: содержание духовного воспитания студентов в художественном образовании и содержание художественно-творческих технологий, которые взаимно влияют друг на друга. Разработанная модель духовного воспитания

студентов в сфере художественного образования средствами художественно-творческих технологий позволит четко структурировать воспитательную работу и выстроить логику экспериментального процесса.

Литература:

1. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. Социально-культурная деятельность: учебник / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. – М.: МГУКИ, 2004. – 539 с.
2. Культурология: учебник для студентов технических вузов / ред. Н.Г. Багдасарьян. – М.: Высшая школа, 2007. – 528 с.

3. Масол Л.М. Художественно-педагогические технологии: единство обучения и воспитания / Л.М. Масол // Музыкальное образование в современном культурном пространстве. – М., 2015. – 321 с.
4. Мелик-Пашаев А.А. Психологические основы художественного творчества / А.А. Мелик-Пашаев // Основные современные концепции

творчества и одаренности. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 349-360.

5. Соловцова И.А. Духовное воспитание в православной и светской педагогике: методология,

теория, технологии / И.А. Соловцова. – Волгоград: Перемена, 2006. – 248 с.

Сведения об авторе:

Балина Татьяна Геннадьевна (г. Камышин, Россия), аспирант кафедры педагогики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (ФГБОУ ВПО «ВГСПУ»), e-mail: balina.t75@mail.ru

Data about the author:

T. Balina (Kamyshin, Russia), postgraduate student at the Department of Pedagogy of Volgograd State Social and Pedagogical University, e-mail: balina.t75@mail.ru



УДК 796

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА ЖИЗНИ И ПАРАМЕТРОВ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОК-ХУДОЖНИЦ

Т.Г. Илькевич, Н.И. Медведкова, К.Б. Илькевич, В.Д. Медведков

Аннотация. В статье рассматриваются особенности образа жизни и некоторые показатели здоровья студенток-художниц в сравнении со студентками факультета сервиса и туризма.

Исследование проводилось в Гжельском государственном университете в 2015 - 2016 уч. годах. В работе использовались следующие *методы исследования*: анализ литературных источников; опрос в виде анкетирования; тестирование показателей здоровья: частоты сердечных сокращений, артериального давления, массы и длины тела, задержки дыхания на вдохе и выдохе, жизненной емкости легких и динамометрии.

Анализ результатов опроса и тестирования некоторых показателей здоровья показал, что для художниц, которые имеют более низкие показатели здоровья, необходимо разрабатывать технологии их оздоровления, исходя из специфики их деятельности.

Ключевые слова: образ жизни, показатели здоровья, студенты-художницы, физическая культура.

SPECIFICS OF LIFESTYLE AND HEALTH PARAMETERS OF ART STUDENTS

T. Ilkevich, N. Medvedkova, K. Ilkevich, V. Medvedkov

Abstract. The article discusses the specifics of lifestyle and some indicators of health of art students compared with students of the Faculty of service and tourism. The study was conducted in Gzhel State University in the 2015 - 2016 academic year. We used the following methods: an analysis of literature, a questionnaire survey, testing of health indicators: heart rate, blood pressure, weight and body length, breath holding on the inhalation and exhalation, the vital capacity of the lungs and dynamometry.

The analysis of the survey results and testing of some health indicators showed that for artists, who have lower health indicators, it is necessary to develop technology for their recovery, based on the specifics of their activities.

Keywords: lifestyle, health indicators, artists, students, physical education.

Многие исследователи пришли к выводу о том, что организм студентов расплачивается за напряженную умственную деятельность своим здоровьем. У большинства студентов отмечается ухудшение различных функциональных показателей к концу каждого семестра по сравнению с его началом. Это объясняется утомлением, вызванным значительным нервно-эмоциональным напряжением. Напряженный умственный труд студентов часто сопровождается ограничением физической активности. Это оказывает неблагоприятное влияние на функциональное состояние организма, способствует снижению умственной работоспособности и ухудшению состояния здоровья студентов. Нами выявлены основные виды заболеваний студентов и направления по их снижению [1;3;4].

Исследование проводилось в Гжельском государственном университете в 2015 - 2016 уч. годах. В работе использовались следующие *методы исследования*: опрос в виде анкетирования, тестирование показателей здоровья. Частота сердечных сокращений измерялась пальпаторно в положении сидя за 10 секунд; полученный результат умножался на 6.

Артериальное давление измерялось с помощью тонометра после 5 минут отдыха. Масса тела измерялась с помощью электронных весов; длина тела – с помощью ростомера; задержка дыхания на вдохе и выдохе – с помощью секундомера; жизненная емкость легких – с помощью сухого портативного спирометра. Из двух показателей выбирался лучший результат. Сила кисти измерялась с помощью кистевого динамометра.

Изучение образа жизни и некоторых параметров физического здоровья студенток Гжельского государственного университета (ГГУ), сравнительный анализ изучаемых показателей художниц и представительниц факультета сервиса и туризма специальности – социально-культурная деятельность (СКД) и гостиничное дело (ГД) позволило получить следующие *результаты*.

На вопрос анкеты: «Ведут ли студенты здоровый образ жизни (ЗОЖ)?» - 39,3% опрошиваемых художниц ответили утвердительно, см. рис. 1; 21,4% - не придерживаются ЗОЖ и 39,3% затруднились ответить. Из представительниц факультета сервиса и туризма ведут ЗОЖ 80%

анкетированных, не придерживаются его 10% и 10% затруднились ответить. Сравнение ответов студенток факультета декоративно-прикладного искусства и дизайна и факультета сервиса и туризма показало, что более значительное число художниц (21,4% от всех представительниц этой специальности) в сравнении с будущими специалистами сервиса и туризма (10% от всех опрошенных) не ведут здоровый образ жизни [2].

На вопрос: «Удовлетворены ли студенты своим образом жизни?», см. рис. 2 - 42,9%

художниц ответили утвердительно, т.е. они удовлетворены своим образом жизни. Столько же (42,9%) оказалось неудовлетворенными своим образом жизни и 14,2% затруднились ответить на данный вопрос. Из представительниц факультета сервиса и туризма 80% удовлетворены своим образом жизни и 20% не удовлетворены. Сравнение ответов студенток показывает неудовлетворенность своим образом жизни у 20% «туристок» и 42,9% (в 2 раза больше) художниц.

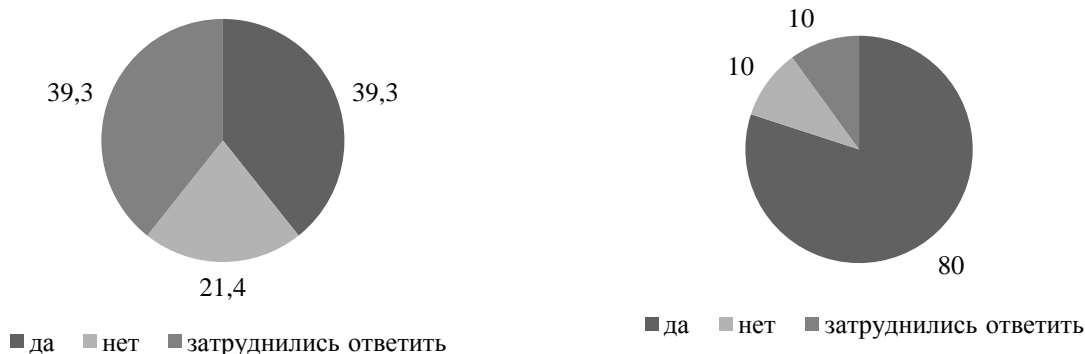


Рисунок 1. – Ответы на вопрос: «Ведут ли студенты здоровый образ жизни?» (слева – художницы, справа – СКД и ГД)

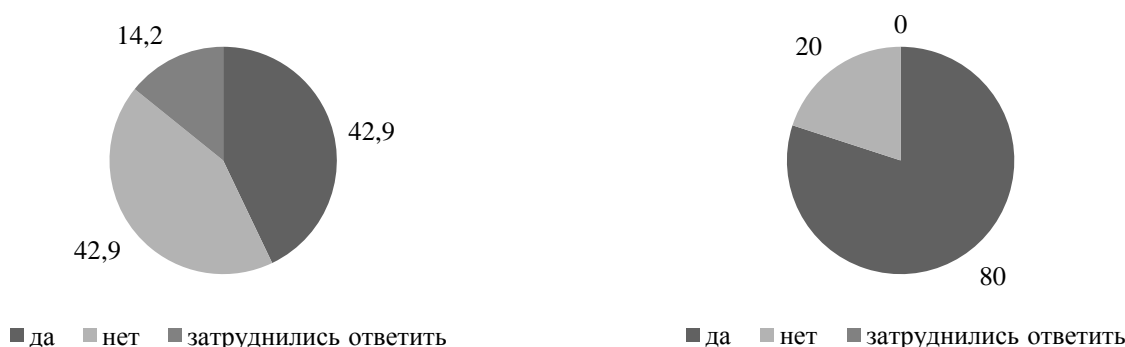


Рисунок 2. – Ответы на вопрос: «Удовлетворены ли студенты своим образом жизни?» (слева – художницы, справа – СКД и ГД)

Оценивают художницы уровень своего здоровья, см. рис. 3 высоким – 10,7%, выше среднего – 10,7%, средним – 57,2%, низким – 14,3%, очень низким – 0%; затруднились ответить - 7,1%. Представительницы факультета сервиса и туризма в анкетах отметили, что 40% всех опрошенных имеют уровень здоровья выше среднего и 60% - средний. Сравнение ответов свидетельствует о более высокой самооценке своего здоровья «туристками». Уровень физической подготовленности, см. рис. 4 - 3,6% художниц оценивают высоким, 7,1% - выше среднего, 50,0% - средним, 21,5% - низким, 10,7% - очень низким и 7,1%

затруднились ответить на этот вопрос. Студентки факультета сервиса и туризма, как видно из самооценки, 60% считают средним и 40% - выше среднего, что в целом лучше, чем у художниц.

На вопрос: «Занимаетесь ли физической культурой и спортом?», см. рис. 5 - художницы ответили, что 60,7% всех опрошенных это делают иногда, 3,6% - не занимаются и 35,7% - занимаются. Из студенток факультета сервиса и туризма половина (50%) всех опрошенных занимаются и вторая половина (50%) не занимаются физическими упражнениями. В целом, художницы физически менее активны.

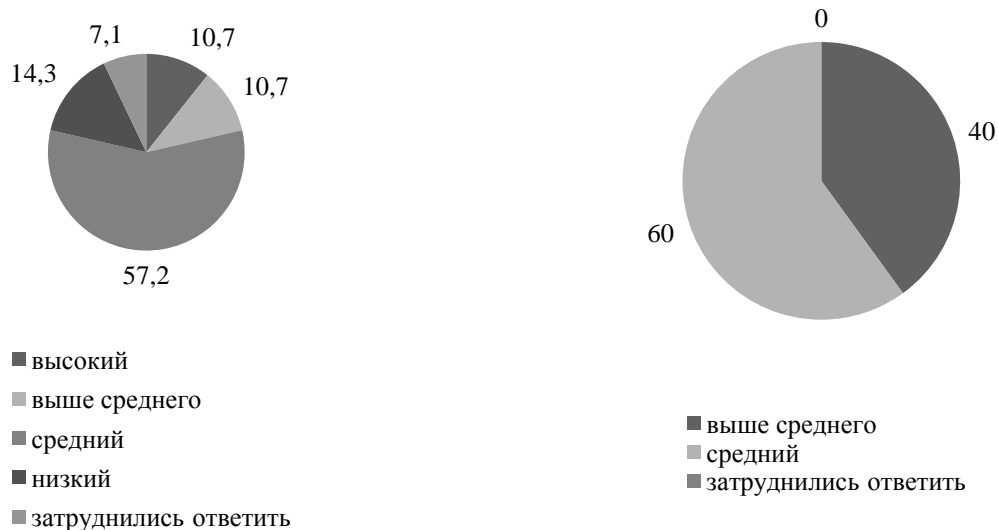
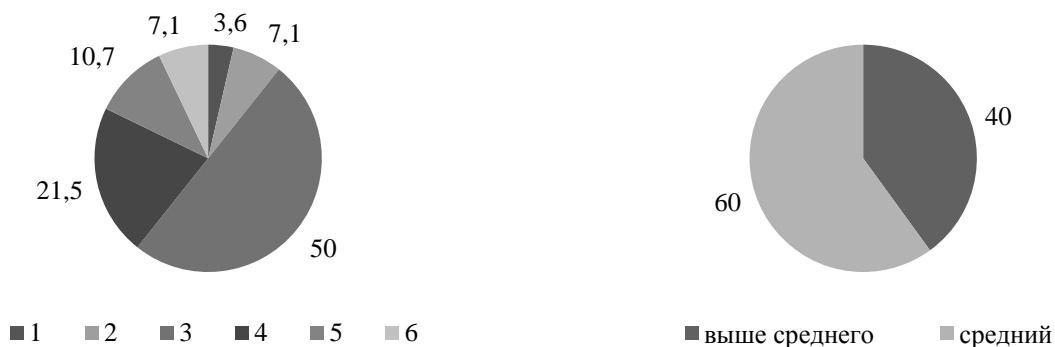


Рисунок 3. – Оценка уровня здоровья студентками (слева – художницы, справа – СКД и ГД)



1 – высокий; 2 - выше среднего; 3 - средний; 4 – низкий; 5 – очень низкий; 6 - затруднились ответить
Рисунок 4. – Оценка студентками уровня физической подготовленности (слева – художницы, справа – СКД и ГД)



Рисунок 5. – Ответы на вопрос: «Занимаетесь ли физической культурой и спортом?» (слева – художницы, справа – СКД и ГД)

На вопрос: «Что получаете от занятий физической культурой и спортом?», см. рис. 6 - 71,4% всех опрошенных художниц получают хорошее здоровье, 42,8% - красивую фигуру, 25,0% - отличное настроение, 7,1% - общение с друзьями. В то же время 3,6% художниц испытывают плохое самочувствие, по-видимому, из-за низкой

физической подготовленности и частых перегрузок организма. Спортивные результаты их не интересуют. Из представительниц факультета сервиса и туризма 60% получают от занятий хорошее здоровье, 60% - красивую фигуру, 40% - отличное настроение, 20% - спортивные результаты, 10% - общение с друзьями и в отличие от художниц (3,6%)

они после физических нагрузок не испытывают (0%) плохого самочувствия. Сравнение ответов на этот вопрос показывает, что хорошее здоровье от физических упражнений получают на 11,4% больше художниц, красивую фигуру и отличное

настроение соответственно на 17,2% и на 15,0% больше «туристок». Плохое самочувствие 3,6% художниц и его отсутствие у «туристок» позволяет говорить о более низком уровне физической подготовленности представительниц искусства.

% ответивших

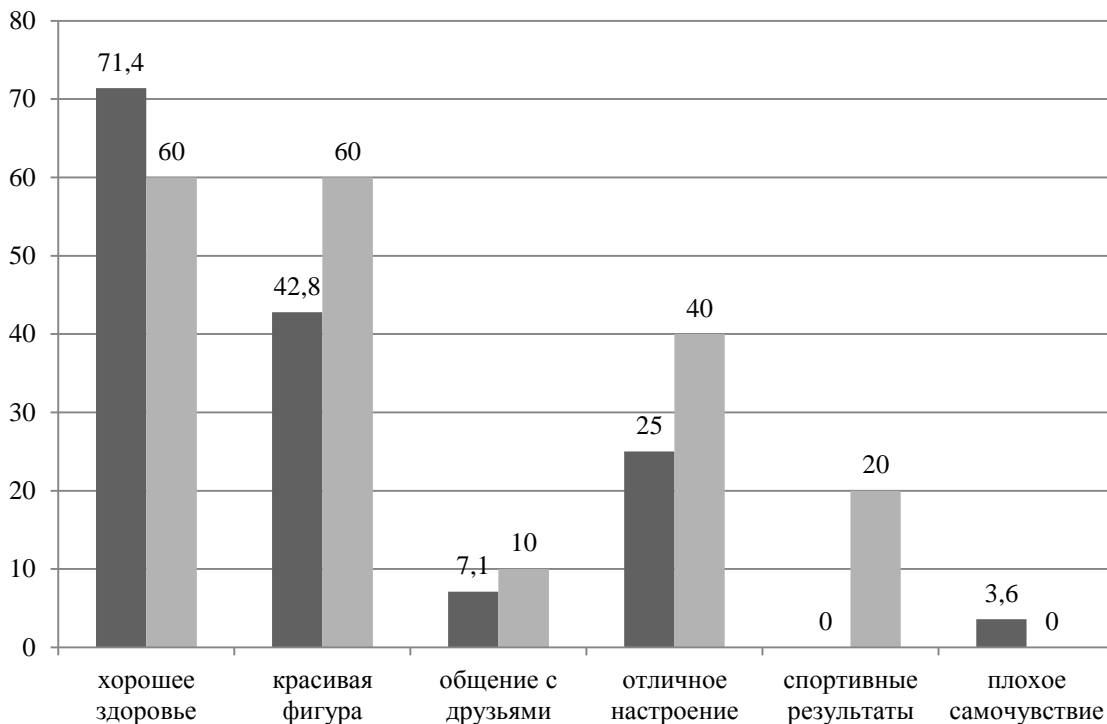


Рисунок 6. – Ответы на вопрос: «Что получаете от занятий физкультурой и спортом?» (левый столбик – художницы, правый – СКД и ГД)

На вопрос: «Сколько раз в день питаетесь?» - ответы были следующие, см. рис. 7 - 78,5% всех опрошенных художниц принимают пищу 3 – 4 раза в день, 17,9% - 1 - 2 раза и лишь 3,6% питаются более рационально: больше 4-х раз в день; у представительниц факультета сервиса и туризма соответственно 60, 30 и 10%. Сравнение ответов показывает, что 82,1% художниц, несмотря на более значительную учебную занятость представительниц искусства, используют более правильное питание. Среди «туристок» таких лишь 70%. Зарабатывают желудочно-кишечные заболевания, питаюсь 1 - 2 раза в день, 17,9% художниц и около 1/3 «туристок».

На вопрос: «Курите ли?», см. рис. 8 - 10,7% художниц утверждают, что курят и 89,3% - не курят. Среди «туристок» соответствующие ответы составляют 20 и 80%. Из этого отношения к курению видно, что художницы ведут более здоровый образ жизни.

Ответы на вопрос: «Употребляете ли алкоголь?», см. рис. 9 свидетельствуют, что 3,6% художниц употребляют его, 46,4% - иногда и 50,0% - не употребляют. Из «туристок» половина опрошенных не употребляют алкоголь, вторая половина употребляет иногда.

На вопрос: «Имеете ли хронические заболевания?», см. рис. 10 - 28,6% опрошенных художников ответили утвердительно, 71,4% отметили их отсутствие. Среди представительниц факультета сервиса и туризма аналогичные ответы составили соответственно 30 и 70%.

На вопрос: «Сколько раз в году болели?», см. рис. 11 - 46,5% художниц отметили, что болели 1 - 2 раза в году, 21,4% - 3 - 4 раза, 10,7% - более 4-х раз и не болели ни разу 21,4%. Среди опрошенных «туристок» ответы были следующими: 1 - 2 раза в год болели 70,0%, 3 - 4 раза – 20,0% и ни разу не болели 10,0%.

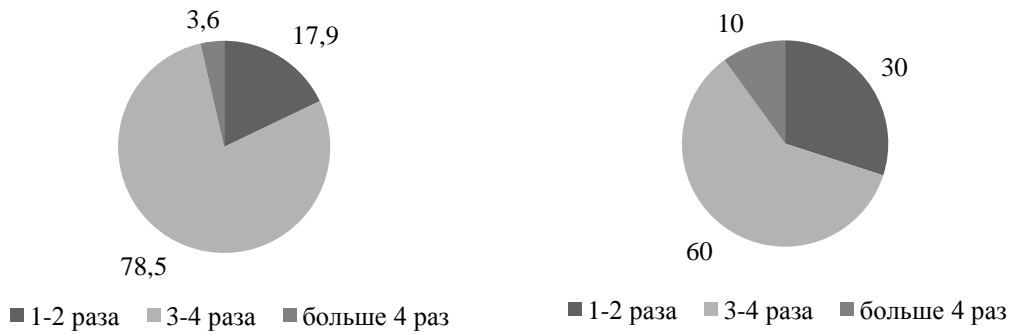


Рисунок 7. – Ответы на вопрос: «Сколько раз в день питаетесь?» (слева – художницы, справа – СКД и ГД)



Рисунок 8. – Ответы на вопрос: «Курите ли?» (слева – художницы, справа – СКД и ГД)



Рисунок 9. – Ответы на вопрос: «Употребляете ли алкоголь?» (слева – художницы, справа – СКД и ГД)



Рисунок 10. – Ответы на вопрос: «Имеете ли хронические заболевания?» (слева – художницы, справа – СКД и ГД)

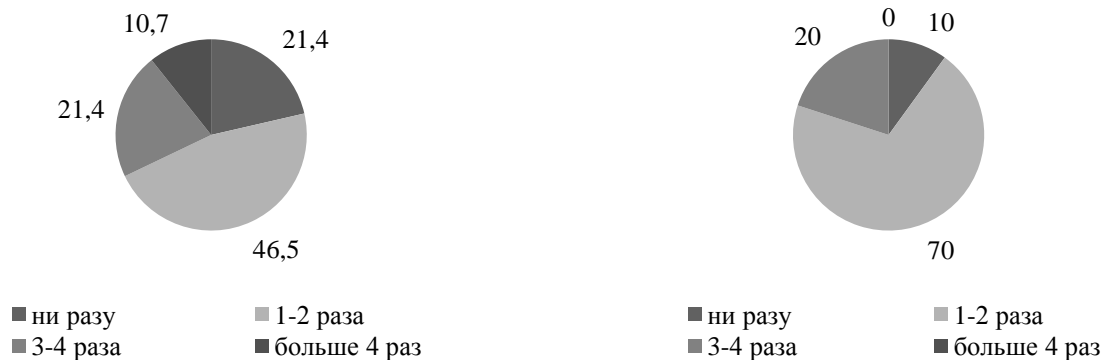


Рисунок 11. – Ответы на вопрос: «Сколько раз в году болели?»
(слева – художницы, справа – СКД и ГД)

Ранг жизненных ценностей у художников оказался следующим: на первое место они поставили удовольствия, на второе – материально обеспеченную жизнь, на третье – самостоятельность, на 4-е – активную жизнь, на 5-е – хороших друзей, на 6-е – свободу, на 7-е – счастливую семейную жизнь, на 8-е – любовь, на 9-е – интересную работу, на 10-е – здоровье. У представительниц факультета сервиса и туризма на первом месте стоят также развлечения, на 2-м – хорошие друзья, на 3-м – свобода, на 4-м – самостоятельность, на 5-м – материально обеспеченная жизнь, на 6-м – интересная работа, на 7-м – любовь, на 8-м – счастливая семейная жизнь, на 9-м – активная жизнь, на 10-м – здоровье. Незаслуженное обесценивание здоровья будущими матерями может привести к его подрыву уже в молодом возрасте и последующему рождению нездорового ребенка, что в целом будет отрицательно сказываться на безопасности России.

Средняя частота сердечных сокращений (ЧСС) художниц – 78,4 уд/мин была незначительно выше, чем у «туристок» - 77,7 уд/мин, свидетельствуя о незначительно более низкой экономизации работы сердечно-сосудистой системы представительниц искусства в сравнении со студентками факультета сервиса и туризма.

Систолическое артериальное давление (САД) художниц составило в среднем 111,8 мм рт. ст., диастолическое (ДАД) – 73,2, т.е. в пределах нормы.

Средняя масса тела художниц составила 54,7 кг при среднем росте 165 см, свидетельствуя о низком уровне развития их мышечной системы. У представительниц факультета сервиса и туризма подобные показатели были равны соответственно 64,0 кг и 164,5 см, говоря о повышенном весе большинства из них.

Задержка дыхания художниками на вдохе оказалась равной в среднем 56,9 с, на выдохе – 29,6 с; у «туристок» соответственно 66,8 и 32,3 с. Это позволяет нам говорить о более низкой устойчивости к гипоксии и соответственно о сниженных показателях физического здоровья представительниц искусства в сравнении со студентками факультета сервиса и туризма.

Жизненная емкость легких художниц составляла в среднем 3,2 л, «туристок» - 3,1 л, свидетельствуя о низких возможностях дыхательной системы студенток двух разных факультетов.

Сила кисти художниц была равна 24,9 кг, «туристок» - 26,7 кг, свидетельствуя о низком уровне развития мышечного аппарата студенток.

Выводы: Как показал опрос, большая часть студенток-художниц оценили свой уровень здоровья как средний – 57,2%, низкий – 14,3%, одной из причин этого является то, что 21,4% от всех представительниц этой специальности не ведут здоровый образ жизни.

Большая часть студенток-художниц (50%) оценили свой уровень физической подготовленности как средний; 3,6% - высокий, 7,1% - выше среднего, 21,5% - низкий, 10,7% - очень низкий и 7,1% затруднились ответить на этот вопрос, что в целом хуже, чем у студенток факультета сервиса и туризма. Это можно объяснить тем, что постоянно занимаются физической культурой и спортом лишь 35,7% опрошенных.

От занятий физической культурой и спортом 71,4% всех опрошенных художниц получают хорошее здоровье, 42,8% - красивую фигуру, 25,0% - отличное настроение. Это свидетельствует о том, художницы не ставят перед собой цели достижения высоких спортивных результатов, а хотят больше добиться в своей художественной деятельности.

46,5% художниц отметили, что болели 1 - 2 раза в году, 21,4% - 3 - 4 раза, 10,7% - более 4-х раз и не болели ни разу 21,4%; 28,6% опрошенных имеют хронические заболевания. Это можно объяснить тем, что большая часть опрошенных художниц мало времени уделяют занятиям физическими упражнениями.

Анализ результатов опроса и тестирования некоторых показателей здоровья показал, что для художниц, которые имеют более низкие показатели здоровья, необходимо разрабатывать технологии их оздоровления, исходя из специфики деятельности.

Литература:

1. Илькевич Т.Г., Медведкова Н.И. Основные направления физкультурно-оздоровительной работы студенток-художниц в условиях кампуса / Т.Г. Илькевич, Н.И. Медведкова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. - 2015. - № 12(130). - С. 94-99.

2. Картышева С.И., Попова О.А., Грошева Е.С. Самооценка здоровья и образа жизни студентов педагогического университета. / С.И. Картышева, О.А. Попова, Е.С. Грошева // Гигиена и санитария. - 2015. - № 9. - С. 18-19.

3. Медведкова Н.И., Медведков В.Д. Рациональная направленность физического воспитания в техническом вузе / Н.И. Медведкова, В.Д. Медведков // Высшее образование сегодня. - 2010. - № 4. - С. 89-90.

4. Медведкова Н.И., Медведков В.Д., Аширова С.В. Заболеваемость студентов и пути ее снижения / Н.И. Медведкова, В.Д. Медведков, С.В. Аширова // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. - 2012. - № 4. - С. 39-40.

Сведения об авторах:

Илькевич Татьяна Геннадьевна (пос. Электроизолятор Раменского района Московской области, Россия), старший преподаватель кафедры физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Гжельский государственный университет, e-mail: ilktg@mail.ru

Медведкова Наталия Ивановна (пос. Электроизолятор Раменского района Московской области, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Гжельский государственный университет, e-mail: medvedkovani@yandex.ru

Илькевич Константин Борисович (пос. Электроизолятор Раменского района Московской области, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Гжельский государственный университет, e-mail: ilk_kb@mail.ru

Медведков Виктор Дмитриевич (пос. Электроизолятор Раменского района Московской области, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Гжельский государственный университет, e-mail: professormvd@yandex.ru

Data about the authors:

T. Ilkevich (Gzhel, Russia), the senior lecturer, Gzhel State University, e-mail: ilktg@mail.ru

N. Medvedkova (Gzhel, Russia), the doctor of pedagogical sciences, professor, Gzhel State University, e-mail: medvedkovani@yandex.ru

K. Ilkevich (Gzhel, Russia), the candidat of pedagogical sciences, the senior lecturer, Gzhel State University, e-mail: ilk_kb@mail.ru

V. Medvedkov (Gzhel, Russia), the doctor of pedagogical sciences, professor, Gzhel State University, e-mail: professormvd@yandex.ru

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ УСТАНОВОК ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

С.М. Марченко, Т.В. Шабанова

Аннотация. Гражданская позиция имеет особое значение для военнослужащих. В статье авторы рассматривают процесс формирования ценностных установок гражданской позиции курсантов в воспитательном процессе военных вузов. Раскрывается понятие «установка», «ценностная установка» и «гражданская позиция». Показана необходимость формирования ценностных установок личности курсанта по отношению к государству, обществу, военной службе и самому себе, как гражданину, что доказано результатами констатирующего эксперимента, проведенного авторами.

Ключевые слова: ценности, установки, ценностные установки, воспитание, гражданская позиция.

THE FORMATION OF THE VALUES OF CITIZENSHIP AMONG CADETS OF MILITARY HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

S. Marchenko, T. Shabanova

Abstract. Citizenship is of particular importance for the military. In this article the authors examine the process of formation of attitudes citizenship of students in the educational process of military high schools. The notion of "installation", "value orientation" and "citizenship". The necessity of formation of valuable personality cadet units in relation to the state, society, military service and yourself, as a citizen, as evidenced by the results of ascertaining experiment conducted by the authors.

Keywords: values, attitudes, values, education, civil position.

Гражданские ценности и нормы являются одной из главных составляющих социализации современной личности на территории любой страны, имеющей государственный строй. Гражданская позиция, представляющая собой интегративную систему отношений личности к государству, обществу и самому себе, как гражданину, включает в себя ценностные индивидуальные установки, качества, гражданскую идентичность. Таким образом, по своей сути, гражданская позиция – это одно из направлений социализации личности.

В этом контексте гражданская позиция имеет особое значение для военнослужащих, в том числе и курсантов. По мнению А.Н. Сивака, необходимость формирования гражданской позиции, отвечающей вызовам времени, диктуется современными требованиями к профессии офицера, проводимой реформой Вооруженных Сил и внутренних войск МВД России, потребностью государства в военных профессионалах высокого уровня, способных успешно выполнять служебно-боевые задачи, быть носителями духовных и культурных ценностей Отечества, разумно сочетать общественное и личное благо [9].

Распад СССР повлек за собой и распад советской гражданско-патриотической системы ценностей.

Анализ проведенных в 90-е годы в Российской армии социологических исследований показывает, что гражданско-патриотическая составляющая ценностных ориентаций офицеров в 90-е годы последовательно снижалась [6].

На первое место у опрошенных выдвинулись ценности личностного, меркантильного характера, при этом военно-корпоративные сохранили свое значение. На последнем месте в иерархии жизненных ценностей оказались гражданско-патриотические, что резко контрастировало с советским периодом [4]. Аналогичным образом распределялись ценностные предпочтения и в курсантской среде.

В условиях модернизации Вооруженных Сил Российской Федерации, объективных требований государства и общества, вызванные переход к новому облику офицера, перед военной педагогией Российской Федерации сегодня стоят сложные и важные задачи, это научное обоснования процессов материально-ориентированной системе ценностных установок гражданской позиции курсантов в воспитательном процессе военных вузов [5].

Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим

людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизнедеятельности, основу жизненной концепции и «философии жизни».

Так, по мнению Рокича, «ценности - это обобщенные представления о благах и приемлемых способах их получения, на базе которых человек осуществляет сознательный выбор целей и средств деятельности. Ценности личности выступают в качестве основы для формирования жизненной стратегии, во многом определяют линию профессионального развития».

М. Рокич выделяет терминальные (определяют для человека смысл его жизни, указывают, что именно для него особенно важно и значимо) ценности-цели и инструментальные (убеждения человека в том, что определенный образ действий личности являются предпочтительными в любой ситуации) ценности-средства [7].

Мы определяем гражданскую позицию курсанта военного вуза как интегративную систему отношений личности к государству, обществу, военной службе и самому себе как гражданину, ориентированную на исполнение гражданского и воинского долга во благо государства и общества.

Таким образом, для формирования гражданской позиции курсанта необходимо формирование ценностных установок его личности по отношению к государству, обществу, военной службе и самому себе, как гражданину.

Необходимость формирования ценностных установок гражданской позиции предполагает проведение диагностики состояния иерархии системы ценностей курсантов. Для этого необходимо определиться с понятием «установка», выявить его психолого-педагогическую сущность.

В этом контексте установка описывается как некий факт, отражающий социальный мир, культуру в психике всех индивидов определенного коллектива.

Первыми учеными, которые ввели термин «установка» в работе «Польский крестьянин в Европе и Америке» в 1918 году были Томас У. и Знанецкий Ф. В своих исследованиях они выделили двуединую функцию установки. Первая регулирует социальное поведение индивида. Вторая регулирует деятельность личности [8].

Установка, несомненно, имеет междисциплинарную связь: начиная с психофизиологии и заканчивая социальной психологией. Асмолов А.Г. утверждает: «Психологи знают о сущности установки

почти все, но узнают эту проблему, когда она вторгается в область их собственных экспериментальных исследований» [1].

В связи с этим у большинства ученых появляются разногласия в описании понятия установки.

Отметим немаловажный факт, что психологи, обращая внимание на подвижность и активность систем личностных значений, сталкивались с той проблемой, что в морфологической и динамической парадигмах исследований деятельности психики относительно динамической системы, не хватает связующего звена, понятия, позволяющего их объединить в одно целое. Однако выход был найден, заменив недостающее звено понятием установки.

Установка совершает воздействие на значимое событие, которое хранится в памяти индивида, фильтруя семантические признаки, являющиеся актуальными в настоящее время. Данную мысль развивал Шмелев А.Г., которая подтвердила идеи Асмолова А.Г. о сближенности понятия установки Узнадзе Д.Н. с понятием личностного смысла Леонтьева А.Н. [5].

В психологии проблему установки изучали длительное время, вследствие этого было разработано много различных концепций, новые дополнили ставшие неактуальными, получали жизнь современные, не похожие на другие теории. Говоря о зарубежной психологии, мы не можем не упомянуть одну из известнейших концепций Дж. Брунера и Л. Ростмена, которая провозглашает детерминированность перцепции и готовности к ней. Дж. Брунер в работе «Психология познания: за пределами непосредственной информации» писал: «Сам факт осознания объектов внешнего мира как увязанных с деятельностью, уже выражает существование отношения познающего субъекта с объектом и, следовательно, неразрывную связь «осознания» с этим «отношением» [3]. В этой связи синергия установки и процессов сознания представляется так; осознание включается и выключается в зависимости от уровня отношений, которые складываются между индивидом и средой и, в соответствии с этим, на сцену выступают силы, направляющие его активность» [2].

На основе анализа исследований в отечественной науке понятия установка, можно выделить следующие концепции:

По мнению Узнадзе Д.Н. [12], формы активности образуют определенную иерархию:

– активность индивида - общение, потребление, удовлетворение любознательности, игра;

– активность субъекта - удовлетворение эстетических потребностей, развлечения, уход за другими и за собой, выполнение общественных требований;

– активность личности - художественное творчество, спорт умственный и физический, обслуживающий труд, общественная деятельность [11].

Совершенно другой подход к формированию ценностных установок предлагает Ядов В.А. Исследователь утверждает, что на различных уровнях потребностей работают совершенно разные диспозиционные образования. Вдобавок к этому они проявляются каждый раз при пересечении уровня существующих актуальных потребностей и уровня ситуаций удовлетворения [10].

Мы можем согласиться с Ядовым В.А., что ценностные ориентации личности напрямую и во многом зависят от базовых социальных и социально-фиксированных установок.

Поэтому, опираясь на концепцию Асмолова А.Г., мы можем сделать вывод о том, что ценностная установка есть личностный смысл индивида.

Подводя итог проведенному нами теоретическому анализу понятий «установка», «ценность», «ценностная установка», можно сделать следующий вывод, что установка есть личностный смысл военнослужащих и является результатом и условием его деятельности.

Под ценностной установкой мы будем понимать компонент структуры личности курсанта характеризующий гражданскую и патриотическую направленность, формирующий активную позицию определяющую отношение к себе и социально-нравственным явлениям общества и предварительный смысл, и направленность в служебно-боевой деятельности.

В рамках проведения опытно-экспериментальной работы по формированию ценностных установок гражданской позиции курсантов методом анкетирования и опроса на базе Пермского военного института ВВ МВД России была проведена диагностика ценностных иерархий относительно военно-профессиональных, гражданско-патриотических, духовно-нравственных и материально-бытовых ценностей у курсантов с 1 по 5 курс. Результаты отражены в следующей таблице:

Таблица 1. - Ценностные предпочтения курсантов 1 - 5 курсов в % от общего количества респондентов

п/н курса	Ценности			
	Гражданско-патриотические	Военно-профессиональные	Материально-бытовые	Духовно-нравственные
1	30,4	50,2	3,1	16,3
2	28,1	51,5	10,4	10,0
3	20,5	53,8	17,5	8,2
4	10,1	55,1	29,2	5,6
5	7,2	57,5	31,4	3,9

На основании полученных данных можно констатировать, что на начальном уровне (1 курс) на первом месте у курсантов находились военно-профессиональные ценности, на втором – гражданско-патриотические, на третьем – духовно-нравственные и только на четвертом – материально-бытовые. Начиная со второго курса, обозначилась четкая тенденция роста значимости материально-бытовых ценностей за счет снижения гражданско-патриотических и духовно-нравственных. У курсантов-выпускников по-прежнему на первом месте остались военно-профессиональные ценности, но материально-бытовые вышли на второй уровень, существенно опередив (31,4% против 7,2% и 3,9%) гражданско-патриотические и духовно-нравственные.

С одной стороны, такое распределение говорит о том, что к 5-му году обучения курсант становится социально зрелым (многие курсанты к этому моменту обзаводятся семьями) и имеет конкретные реальные планы на будущее. Но с другой, в условиях современной крайне напряженной мировой политической обстановки, террористической угрозы, разного рода санкций против нашей страны, порождающих повышенные требования к профессионализму, гражданской позиции, патриотизму офицеров внутренних войск. Ориентация на материальные ценности, снижает уровень формирования ценностных установок, гражданской позиции, что отражается на качестве профессиональной подготовки курсантов.

Таким образом, выявленная нами значимость формирования у курсантов вузов внутренних войск ценностных установок в воспитательном процессе становления гражданской позиции подкрепляется результатами констатирующего эксперимента

и свидетельствует о необходимости разработки научно-методологического обеспечения этого процесса и внедрения его результатов в образовательный процесс военных институтов внутренних войск МВД России.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Деятельность и установка / А.Г. Асмолов. - М., 1979. - 151 с.
2. Берижнова Л.Н. Образовательная среда: Организация поддерживающих развитие человека условий / Л.Н. Берижнова // Проблемы непрерывного профессионального образования: сборник научных трудов по материалам межвузовской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 22 октября 2014 г.
3. Брунер Д.С. Психология познания: за пределами непосредственной информации / Д.С. Брунер. - М.: Прогресс, 1977.
4. Гнездилов В.А. Military personnel and its cohesion features / В.А. Гнездилов // Молодой ученый. - 2014. - № 9(68). - С. 467-468.
5. Грачев Ю.А., Стародубцев М.П. Проблемы формирования профессиональных компетенций в образовательных организациях МВД России / Ю.А. Грачев, М.П. Стародубцев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. - 2015. - № 3(121). - С. 22-27.
6. Леонтьев, Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций [Текст] / Д.А. Леонтьев - М.: Смысл, 1992. - 17 с.
7. Лопуха А.Д. Теоретические основы современной системы воспитания патриотизма военных кадров: монография / А.Д. Лопуха; под ред. д.п.н., профессора И.К. Шалаева. - Новосибирск, 2001. - 243 с.
8. М. Рокич. Природа человеческих ценностей / Рокич М. - 1973.
9. Методологические замечания / Психология социальных ситуаций: Хрестоматия. - СПб, Питер. - 2001.
10. Сивак А.Н. Анализ образовательной среды, в которой осуществляется профессиональное развитие и подготовка офицеров для внутренних войск МВД России / А.Н. Сивак // Проблемы непрерывного профессионального образования: сборник научных трудов по материалам межвузовской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 22 октября 2014 г.
11. Ядов В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности / В.А. Ядов // Мир России. - М., 1995. - № 3-4.
12. Узнадзе Д.Н. Психология установки / Д.Н. Узнадзе. - СПб.: Питер, 2001. - 416 с.

Сведения об авторах:

Марченко Сергей Михайлович (г. Санкт-Петербург, Россия), адъюнкт, Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России, e-mail: Igo1979@mail.ru

Шабанова Татьяна Владимировна (г. Санкт-Петербург, Россия), адъюнкт, Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России.

Data about the authors:

S. Marchenko (St. Petersburg, Russia), Associate, St. Petersburg Military Institute of Internal Troops of Russia, e-mail: Igo1979@mail.ru

T. Shabanova (St. Petersburg, Russia), Associate, St. Petersburg Military Institute of Internal Troops of Russia.

УДК 37.037.1

АНТИТРАВМАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА В ВОЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РФ

К.С. Рыжов, С.А. Днепров

Аннотация. Статья посвящена обоснованию необходимости, раскрытию сущности и содержания антитравматической подготовки будущих офицеров в военных вузах Внутренних войск МВД РФ. Эта подготовка предусматривает развитие в процессе применения приемов рукопашного боя способности к максимально допустимой реализации защитной функции по отношению к себе и, особенно, по отношению к гражданам, совершающим противоправные насильственные действия, но не утратившим способность после пресечения их действий и исправления стать законопослушными гражданами.

Ключевые слова: антитравматическая подготовка, рукопашный бой, моделируемые ситуации, спортивные единоборства.

ANTI-TRAUMATIC TRAINING IN MILITARY EDUCATION OF RAISING OFFICERS OF INTERNAL TROOPS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF THE RUSSIAN FEDERATION

K. Ryzhov, S. Dneprov

Abstract. This article focuses on the justifying of the necessity, on the revealing of the essence and content of the special anti-traumatic training of raising officers of the Internal Troops of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. It is aimed at the development in the process of applying of hand-to-hand fighting techniques of the ability of maximum allowed realization of protective function towards oneself and towards citizens that commit unlawful acts of violence but capable to become law-abiding citizens after suppression of their actions and corrections made.

Keywords: anti-traumatic training, hand-to-hand fighting, simulated situations, sport wrestling.

В современных условиях социально-экономической нестабильности сохраняются реальные и потенциальные опасности для жизни и здоровья как блюстителей закона, так и правонарушителей, что создает серьезные угрозы для личности, общества и государства [1, с.154]. В России традиционно вопросы, связанные с защитой прав и свобод человека и гражданина, обеспечением законности, правопорядка, общественной безопасности, являются соответствующей функцией государства, закрепленной в статье 72 Конституции Российской Федерации. В соответствии с законодательством РФ этой деятельностью занимаются сотрудники полиции, но особая роль по поддержанию правопорядка и обеспечению общественной безопасности отводится подразделениям внутренних войск МВД России, которые имеют право применять физическую силу, в том числе, и боевые приемы борьбы против граждан, совершающих активные противоправные насильственные действия в агрессивной форме.

Анализ законов и законодательных актов [2, с.61] показывает, что наиболее опасными правонарушениями, для противодействия которым может быть использована физическая сила, являются: попытки насильственного свержения существующего конституционного

строга, установления диктатуры, дезорганизации функционирования органов государственной власти и управления, всей системы народного хозяйства; использование средств вооруженного насилия со стороны националистических и сепаратистских движений. В соответствии с Законом РФ внутренние войска МВД РФ должны быть готовы к отражению посягательств на права, свободы граждан, но свою деятельность они должны осуществлять в строгих рамках правового поля и с обязательным стремлением к максимальной сохранности жизни и здоровья не только военнослужащих внутренних войск, но и правонарушителей, совершающих насильственные действия [3, с.114]. Несмотря на тяжесть противоправных деяний, каждый из них может впоследствии встать на путь исправления и быть законопослушным гражданином.

Исследование образовательных потребностей курсантов института МВД России выявило их потребность к защитной деятельности по отношению к гражданам [4, с.156]. У будущих офицеров внутренних войск должна быть сформирована антитравматическая готовность, которую они будут формировать и у своих подчиненных для обеспечения безопасности личности, общества и государства от граждан, совершающих противоправные

насильственные действия. Остановить правонарушителя, прекратить его агрессивные противоправные деяния, но не убивать и не калечить – вот главное в антитравматической готовности. Возникает необходимость в использовании специальных организационных форм, новых тактических приемов и методов [5, с.229].

Мы рассматриваем аспект антитравматической подготовки, связанный с рукопашным боем. Среди важнейших компонентов такой подготовки особо выделяются приемы самостраховки – это, прежде всего, умение падать, не травмируясь, уходить от ударов и захватов, что является важным фактором при выполнении бросков и других приемов физического воздействия на правонарушителей. Еще в глубокой древности на о. Крит в эпоху минойской цивилизации наряду с театрализованными процессиями, связанными с уборкой урожая, проводились боевые игры с агрессивными быками – тавромахии, составной частью которых были акробатические упражнения с целью ухода от поражения рогами быка [6, с.470]. На это были способны только самые искусные спортсмены древности. Так и зарождались первые приемы самостраховки. Подобные игры с быками, по-видимому, существовали и у других народов древности. До сих пор в таджикской борьбе сохранилось название «бычий пережат» [7, с.127].

Ю.А. Шулика, Я.К. Коблева, А.А. Маслова в книге «Борьба дзюдо: первые уроки» описали отработку особых способов падения, предусматривающих полную самостраховку, которые преподавал своим ученикам в начале прошлого столетия основатель дзюдо Кано Дзигаро. Методы тренировки были весьма жесткими. Два человека раскачивали борца, взяв его за ноги и за руки, а потом бросали как можно дальше – борец должен был приземлиться, не разбившись, на спину или на бок. Борцы прыгали с высокой лестницы спиной вниз на пол или преодолевали, кувыркаясь в воздухе, острый меч, находящийся почти на уровне человеческого роста. Важно отметить, что первые дзюдоисты боролись не на современных сравнительно мягких татами, а на настоящих соломенных циновках, которые едва ли существенно смягчали падение [8, с.320].

Мастера боевых искусств, не ставя перед собой задачи глубокого изучения антитравматической подготовки, обязательно обучали своих учеников отдельным составляющим этой немаловажной части единоборств. Так, например, один из

основоположников борьбы самбо, заслуженный мастер спорта, заслуженный тренер СССР по самбо Анатолий Аркадьевич Харлампиев – исследователь боевых искусств и национальных видов борьбы народов СССР, в своем труде «Борьба самбо» ставил задачи не только самостраховки, но и страховки соперника, т.к. в спортивных состязаниях необходимо тактичное и заботливое отношение самбиста к своим соперникам в процессе проведения броска либо иного технического действия.

Даже во время состязаний самбист обязан страховать своего соперника, предупреждать возможные повреждения и стараться не наносить их, поступая в соответствии с этикой спортсмена [9, с.256]. Очевидно, что, с одной стороны, есть усиливающаяся общественная и государственная потребность в антитравматической подготовке будущих офицеров внутренних войск, а с другой стороны, в этом направлении спортивной науки о единоборствах пока не проводятся целенаправленные научные исследования. Антитравматическую подготовку пока не выделили в виде самостоятельного направления в подготовке будущих офицеров внутренних войск к рукопашному бою.

Сущность антитравматической готовности военнослужащих внутренних войск заключается в максимально допустимой реализации защитной функции правоохранительных органов в процессе применения приемов борьбы по отношению к гражданам, совершающим противоправные насильственные действия. Её формирование происходит в антитравматической подготовке. Антитравматическая подготовка – это целенаправленная планомерно-организованная педагогическая деятельность в структуре раздела «рукопашный бой» дисциплины «физическая подготовка», направленная на формирование у будущих офицеров способности к максимально допустимой реализации защитной функции в процессе применения приемов борьбы по отношению к гражданам, совершающим противоправные насильственные действия. Она должна свести к минимуму как потери среди военнослужащих внутренних войск МВД РФ, так и случаи гибели или калечащего травмирования правонарушителей.

Проведенный нами анализ федеральных образовательных стандартов, рабочих планов дисциплин показал, что в высших военных учебных заведениях внутренних войск пока не выявлены, не обоснованы и не реализованы педагогические условия для формирования у курсантов готовности к максимально защитному

пресечению противоправных насильственных действий граждан, нарушающих общественный порядок.

В военных вузах внутренних войск МВД России в рамках проводимых реформ необходимо организовать специальную антитравматическую подготовку курсантов, свидетельствующую о глубоком знании военного дела, практических умениях и навыках, которые относятся к основным требованиям, предъявляемым государством и обществом к современному офицерскому корпусу. Она обязательно должна отвечать следующим требованиям:

- способствовать успешному и точному выполнению приказов командования, адекватным целям применения внутренних войск;

- развивать заботу каждого офицера о сохранении своей безопасности, здоровья, жизни, репутации и офицерской чести;

- формировать гуманное, максимально допустимое сохранное отношение к правонарушителям как гражданам, оказавшимся в сложной жизненной ситуации, противопоставившей их закону, которые после пресечения их противоправных действий и исправления могут стать законопослушными гражданами;

- сохранения эмоциональной устойчивости в экстремальных ситуациях.

Необходимо максимально использовать все педагогические возможности спортивных единоборств для антитравматической подготовки в процессе профессионального образования будущих офицеров, позволяющей обеспечить необходимую профессиональную готовность курсантов внутренних войск МВД РФ для полного соблюдения прав и свобод одних групп граждан при минимальных потерях для других, прекращения возможной эскалации насилия, разрушающей общественные отношения.

Предстоит выявить, определить и обосновать педагогические условия организации и осуществления антитравматической подготовки военнослужащих. Для пресечения противоправной деятельности в отношении граждан у будущих офицеров внутренних войск в соответствии с ФГОСом на занятиях по физической подготовке должны формироваться следующие компетенции:

- способность быть верным Военной присяге; беззаветно служить народу Российской Федерации; мужественно и умело защищать Российскую Федерацию (ВПК-1);

- способность самостоятельно и методически правильно использовать методы физического воспитания и укрепления здоровья для достижения должного уровня физической подготовленности в целях обеспечения полноценной профессиональной деятельности (ОК-9);

- способность постоянно совершенствовать свой профессиональный, интеллектуальный, духовный, нравственный и физический уровень развития; поддерживать образцовый внешний вид и строевую выправку; владеть культурой речи и логическим мышлением (ВПК-3) [10].

Профессиональные компетенции являются интегративными личностными качествами, сформированными в процессе накопления знаний, преобразования знаний в умения, а умений – в навыки, и владения опытом практической деятельности, постепенного приобретения мастерства, формирования позитивного отношения к воинской профессии на основе яркой эмоционально-личностной вовлеченности в нее.

Общеизвестно, что одним из эффективнейших методов подготовки военнослужащих является соревновательный метод, так как он формирует сильную мотивацию. Поэтому все занятия по рукопашному бою приобрели основные черты поединков – соревнований по спортивному и боевому самбо, дзюдо. Для них характерна агонистичность, вызывающая стремление к победе за счет полной мобилизации всех сил и знаний, но при условии сохранного отношения к себе и сопернику-ассистенту.

Формирование антитравматической готовности будущих офицеров осуществлялось на основе обязательного достижения задач физической подготовки, реализации закономерностей спортивной тренировки и применения на занятиях методов, идентичных методам подготовки спортсменов в спортивных единоборствах. Для антитравматической подготовки очень важен высокий уровень физического развития, так как военнослужащий внутренних войск в этом направлении должен значительно превосходить нарушителя общественного порядка, для того чтобы полностью контролировать любую ситуацию, в том числе, в условиях, когда численное превосходство не на его стороне.

Для совершенствования скоростно-силовых качеств целесообразно применение упражнений с тяжелым (10 – 15 кг) набивным мячом. Среди таких упражнений особенно эффективны толчки набивного мяча от груди двумя руками – для развития мышц-разгибателей рук (3 – 4 подхода

по 15 – 20 повторений). Метание набивного мяча из-за головы (3 подхода по 10 – 12 повторений) развивает мышцы передней поверхности туловища и рук. Резко усиливаются скоростно-силовые и ударно-динамические характеристики. Метание набивного мяча через голову назад эффективно для развития мышц задней поверхности туловища (3 подхода по 10 – 12 повторений). Броски набивного мяча ногами, предварительно захваченного между стопами (4 подхода по 10 – 12 повторений), эффективны для развития мышц передней поверхности бедра, приводящих мышц бедра и мышц живота. Удары по набивному мячу подошвенной частью стопы (3 подхода по 20 повторений на каждую ногу) для развития приводящих мышц; круговые движения набивным мячом над головой (4 подхода по 10 – 12 повторений) эффективно развивают мышцы туловища.

Обучение травмобезопасной борцовской технике. В процессе изучения различных приемов физического воздействия на правонарушителей каждый курсант должен следить за тем, чтобы у ассистента – партнера по занятию отсутствовали какие бы то ни было болевые ощущения. При выполнении бросков страховка партнера заключается в смягчении его падения путём направления его тела на перекат. В то же время бросающий должен следить и за собой, чтобы никогда не касаться ковра головой и не ударяться плечом или локтем.

Схватки на выполнение приёмов в направлении передвижения ассистента применялись для того, чтобы военнослужащий научился использовать силу инерции движения правонарушителя и моменты потери им равновесия для проведения приёмов в направлении передвижения правонарушителя. Схватки на сохранение определённых положений использовались для того, чтобы научить будущего офицера внутренних войск с наименьшей затратой сил при сохранении того или иного положения препятствовать проведению приёмов правонарушителем.

Однако, несмотря на соответствующие усилия, на первых занятиях во время обучения борцовской технике каждый курсант неизбежно получал болевые ощущения. Они важны для того, чтобы у будущих офицеров появилась способность дифференциации болевых приемов во время физического воздействия на правонарушителя в зависимости от тяжести противоправных действий правонарушителя, которые надо пресечь.

Видеотренинг. Практически все учебные поединки между курсантами записывались на видео. Это помогло курсантам взглянуть на свои

действия со стороны и тем самым совершить переход от непосредственно пережитого действия к его осмыслению и рефлексии, чтобы напрямую обратиться к собственному опыту, использовать его как учебный материал, который постоянно анализируется, пересматривается и перестраивается в ходе тренинга. Это позволило избежать ошибок и сформировать у курсантов правильную реакцию на приемы.

Использование аутогенных тренировок. Каждый поединок сопровождался сильным нервным и мышечным напряжением. Важную роль в антитравматической подготовке сыграли программы аутогенных тренировок, направленных на выработку навыков мышечной релаксации, психической релаксации, борьбы со страхом и выработки уверенности в себе. На первом месте в таких тренингах стоит возможность их использования курсантами самостоятельно, невзирая на воздействия окружающего мира. Программы тренировок включают в себя семидневные систематические самостоятельные ментальные тренинги по 8 – 10 минут. В ходе тренировок мышечной релаксации в курсантах развивалась способность к регуляции и понижению уровня мышечного напряжения. Наблюдая за происходящим в своем теле, будущие офицеры понимали разницу между напряжением и расслаблением и запоминали ощущение релаксации. Тренировка психической релаксации вырабатывала в курсантах навык самостоятельного нахождения способов управлять своим психическим состоянием, снижать свое умственное напряжение после нагрузки, связанной с профессиональной деятельностью. С помощью программы тренировок по борьбе со страхом в будущих офицерах воспитывалась устойчивость к страху с помощью выработки умений владеть собой при его возникновении.

Дыхательная гимнастика. Для готовности к рукопашному бою необходимо не только научиться правильно дышать, но и применять эти знания на практике, достигая гармоничной взаимосвязи действия и дыхания как части этого действия, а главное – постоянно самообучаясь способам развития и совершенствования дыхания. Практика дыхательных упражнений позволила регулировать готовность к рукопашной схватке, а после ее окончания быстро восстановить работоспособность, победить усталость, своевременно насыщая кровь кислородом, выводя углекислый газ, восстановить нормальную дыхательную, сердечную и мозговую деятельность.

Развитие координации движения.

Способность действовать в зависимости от окружающей обстановки, стремительно осваивать действия в зависимости от действий противника – это два компонента развития координации – неотъемлемой части антитравматической подготовленности к рукопашному бою, которые необходимы при выполнении служебно-боевых задач. Упражнения для развития координационных способностей постоянно содержали новое, необычное и креативное. Это элементы, которые к началу занятий еще не были освоены курсантами. На первом и втором курсах – кувырок вперед: в группировке, с прямых ног, с захватом скрещенных ног, с набивным мячом в руках (в ногах), без опоры рук. На занятиях на третьем и четвертом курсе отрабатывался полет – кувырок через мяч, через лежащее чучело, через стоящего на четвереньках партнера. Также используются простейшие виды единоборств: «борьба за касание», «наступи на ногу», «всадники», перетягивание через черту, которые сформировали в курсантах навыки основных стоек рукопашного боя, развили чувство дистанции, помогли освоить навыки маневрирования.

Пространственно и темпорально (во времени) разделенные усилия по формированию антитравматической готовности обязательно интегрировались в процессе тренинговых занятий, моделирующих выполнение служебно-боевых задач. В основе каждой из них лежало отражение реальной ситуации в сфере профессиональной деятельности в виде проблемной учебной ситуации. В качестве примера можно привести моделирование такой ситуации, как задержание правонарушителя, неожиданно атакующего военнослужащего в захвате, или задержание правонарушителя, который убегает после требования предъявить документы, применив загиб руки за спину. Страховка ассистента и применение только

травмобезопасных приемов были обязательным условием правильного разрешения таких ситуаций.

Успешное применение разработанных нами моделируемых ситуаций, способствующих подготовке к решению служебно-боевых задач, дало возможность курсантам не только освоить новый для многих из них вид спорта, но и познать радости спортивной победы и горести поражений. Но самое главное – научиться вырабатывать в себе необходимые профессионально-важные умения и навыки, необходимые для обеспечения эффективной антитравматической подготовки военнослужащих: наблюдательность, осторожность, уважительное отношение к сопернику, оптимальное (травмобезопасное) применение приемов рукопашного боя, подавление страха, применение приемов самостраховки, адекватное отношение к уровню своей подготовленности. Результаты педагогических наблюдений за выполнением приемов в моделируемых ситуациях, которые адекватно отражали процесс подготовки курсантов к выполнению служебно-боевых задач, сыграли важную роль в исследовании.

Выяснилось, что антитравматическая готовность к рукопашному бою порождает у будущих офицеров внутренних войск убежденность в полной юридической адекватности своих действий и нравственной правоте по отношению к нарушителям общественного порядка, знание своих возможностей и адекватную оценку физических и моральных ресурсов противника в рукопашной схватке. В этой сложнейшей взаимосвязи правовых, нормативно-операционных и личностных компонентов ведущая роль, несомненно, принадлежит формированию антитравматической готовности, решающим образом определяющей путь к становлению офицера внутренних войск МВД РФ.

Литература:

1. Об организации психологического обеспечения сотрудников ОВД, включенных в состав временной оперативной группировки сил на территории Северо-Кавказского региона. Приказ МВД России № 376-1997 г., Организация работы с личным составом во временных органах внутренних дел в мобильных отрядах на территории Северо-Кавказского региона: сборник документов. – Москва: ЦИиНМО ГУК МВД России, 2000. – 154 с.

2. Приказ Главкомандующего внутренними войсками МВД РФ от 27 августа 2009 г. № 309 «Об утверждении временного порядка реализации во

внутренних войсках МВД России постановления Правительства РФ от 21 февраля 2008 г. № 105 (в ред. приказа ГКВВ МВД России от 14.03.2012 № 108)».

3. Майдыков А.Ф. Управление органами внутренних дел в экстремальных условиях / А.Ф. Майдыков. – Москва: Академия МВД СССР, 1989. – 114 с.

4. Егошин И.В. Удовлетворение образовательных потребностей курсантов в подготовке к защитной деятельности милиции (на примере Уральского юридического института МВД России) / И.В. Егошин,

С.А. Днепров. – Екатеринбург: Юридическая наука и правоохранительная практика, 2010. – 156 с.

5. Смирнов В.Н. Особенности профессиональной экстремальной подготовки сотрудников специальных подразделений органов внутренних дел МВД России / В.Н. Смирнов. – Домодедово: ВИПК МВД РФ, 2005. – 229 с.

6. Дьяконов И.М. История древнего мира. Ранняя древность / И.М. Дьяконов. – Москва: Наука, 1989. – 470 с.

7. Коркин В.П. Акробатика / В.П. Коркин. – Москва: Физкультура и спорт, 1983. – 127 с.

8. Шуликов Ю.А. Дзюдо: этический идеал доктора Кано / Ю.А. Шуликов, А.А. Маслов, Я.К. Коблев. – Москва: Феникс, 1999. – 320 с.

9. Харлампиев А.А. Борьба самбо / А.А. Харлампиев – Москва: Физкультура и спорт, 1957. – 256 с.

10. Иванов А.Г. Рабочая учебная программаизучения дисциплины «Физическая подготовка» / А.Г. Иванов – Пермь: «ПВИ ВВ МВД РФ, 2015. – 4-5 с.

Сведения об авторах:

Рыжов Кирилл Сергеевич (г. Пермь, Россия), старший преподаватель кафедры физической подготовки и спорта, Пермский военный институт внутренних войск МВД России, e-mail: kirillryzhov@mail.ru

Днепров Сергей Антонович (г. Пермь, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры военной психологии и педагогики, Пермский военный институт внутренних войск МВД России, e-mail: dneprovsergey@gmail.com

Data about the authors:

K. Ryzhov (Perm, Russia), senior lecturer at the Department of Physical Training and Sports, Perm Military Institute of Internal Troops of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, e-mail: kirillryzhov@mail.ru

S. Dneprov (Perm, Russia), doctor of education, full professor, professor at the Department of Military Psychology and Pedagogy, Perm Military Institute of Internal Troops of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, e-mail: dneprovsergey@gmail.com



Общее образование

УДК 37.031.4:371.2

ИНЖЕНЕРНАЯ ПОДГОТОВКА В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Д.А. Махотин

Аннотация. Статья раскрывает одно из перспективных направлений технологического образования школьников — инженерную подготовку. Современное технологическое образование обеспечивает подготовку школьников к преобразовательной технико-технологической деятельности на уровне, достаточном для получения в будущем профессионального образования. Инженерная подготовка школьников в данном контексте связана с обеспечением возможности обучающимся осваивать инженерную деятельность в вузе. С этих позиций автор проводит анализ развития профильного технологического образования; опыта организации инженерных (специализированных) классов в регионах РФ; определяет приоритеты в реализации инженерной подготовки школьников.

Ключевые слова: общее образование, технологическое образование, профильное обучение, инженерно-технологический профиль, инженерная подготовка, инженерный класс.

ENGINEERING TRAINING IN TECHNOLOGICAL EDUCATION STUDENTS

D. Mahotin

Abstract. The article reveals one of the promising directions of technological education of the students is engineering training. Modern technology education provides training of students to transformative technological activity at the level sufficient for obtaining in the future of vocational education. Engineering students in this context is associated with providing opportunities for students to master the engineering activities at the University.

Keywords: General education, technological education, vocational training, engineering profile, engineering training, engineering class.

В течении многих лет технологическая подготовка школьников (начиная с момента введения в школу ручного труда и развитие трудового обучения как школьного предмета) была направлена на подготовку обучающихся к освоению массовых рабочих профессий. Это нашло отражение в содержании основных разделов программ трудового обучения; используемых системах практического обучения школьников; в отборе практических видов работы и объектов труда, а также в направлениях допрофессионального обучения и профессиональной подготовки школьников.

К концу двадцатого века требования общества к личности значительно возросли под влиянием ускорения темпов научно-технического прогресса, быстрых изменений в профессиональной сфере, роста доли высоких технологий в производственном и непромышленном сферах экономики. Ушло традиционное разделение между гуманитарными, естественнонаучными и техническими знаниями, произошел переход от межпредметных связей к интеграции в содержании образования и видах деятельности. Как отражение данных тенденций развития нового (постиндустриального, технологического) общества в образовательных

системах зарубежных стран появилась образовательная область «Технология», которая объединила различные направления практико-ориентированной подготовки школьников (ремесла, дизайн, информационные технологии, предпринимательство и пр.).

Концепция образовательной области «Технология», появившейся в учебном плане российской школы в 1993 году, по мнению специалистов (П.Р. Атутова, В.А. Кальней, В.Д. Симоненко и др.) является отражением запроса общества к подготовке высококвалифицированных кадров на уровне инженера (а не рабочего, как в программах трудового обучения). Именно поэтому, в целевых ориентирах технологического образования школьников были заложены и формирование технологической культуры (в широком понимании этого понятия); и «формирование системно и глобально мыслящей личности, обладающей инновационным стилем мышления и деятельности» (В.Д. Симоненко); и формирование «профессионализма (профессиональной компетентности) в избранной деятельности в сочетании с широким политехническим кругозором и профессиональной мобильностью в свободном

технологическом пространстве» (Примерная программа по технологии, 1994).

Концепция формирования технологической культуры молодежи (1999) раскрывает особенности технологического образования старшеклассников через формирование у обучающихся основных технико-технологических понятий и представлений о способах преобразовательной деятельности, связанных с современным производством материальных и духовных ценностей, использованием при этом энергии и информации, обеспечением на основе самоопределения подготовки, необходимой выпускникам для последующего профессионального образования и трудовой деятельности [4].

Обязательный минимум содержания общего среднего (полного) образования по технологии, определенный нормативными документами Минобрнауки РФ в 1999 году [7], определил подходы к технологической подготовке старшеклассников и на последующие годы. Были определены уровни технологической подготовки - общеобразовательный, профильный или углубленный, профессиональная подготовка. В соответствии с этой логикой в содержании обучения старшеклассников были выделены общий и специальный технологические компоненты.

Общий технологический компонент как унифицированная составляющая включал следующие линии: основные технологические понятия и виды деятельности; основы преобразовательной и проектной деятельности, технологической и потребительской культуры; основы профессиональной ориентации. На основе общего технологического компонента был разработан модуль «Основы технологической культуры», предполагающий его изучение в любом профиле старшей профильной школы.

Содержание специальной технологической подготовки обучающихся в 10 - 11 классах всегда предусматривал вариативный и непрерывный характер технологической подготовки по традиционным направлениям (технический, обслуживающий, сельскохозяйственные виды труда), но на более глубоком уровне его освоения, или по конкретной области трудовой деятельности человека - профилю. В зависимости от материально-технической базы образовательного учреждения, кадрового потенциала, пожелания обучающихся и их родителей, технологическая подготовка по определенному профилю могла переходить в профессиональную подготовку.

Реализация Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования (2002) открыла новые возможности в дифференциации профильной технологической подготовки в 10 - 11 классах. Технологический профиль наравне с естественнонаучным, социально-экономическим, гуманитарным стал одним из основных в российской школе. Стали распространяться различные профили его реализации - информационно-технологический, агротехнологический, индустриально-технологический и другие.

Федеральный компонент государственного стандарта среднего (полного) общего образования (2004 г.) раскрывает требования к образовательной области «Технология» для обучающихся 10 - 11-х классов на двух уровнях: базовом и профильном.

Для реализации профильной технологической подготовки были выделены сферы технологической деятельности, которые должны были определять специфику профиля обучения: промышленного производства, сельскохозяйственного производства, строительных и ремонтных работ; телекоммуникаций и информационных технологий; управления; сервиса; проектирования и других [9].

Зарубежные специалисты по технологическому образованию выделяют следующие направления-ориентации развития технологического образования, реализуемого в образовательных системах большинства стран мира [11]: на ремесленные навыки (ручной труд); на промышленное производство; на дизайн; на высокие технологии; на повышение качества научных знаний посредством технологий; на ключевые компетенции (сотрудничество, организация, коммуникация, ответственность и др.); на инженерные концепции.

Ориентация на инженерную подготовку школьников в рамках технологического образования становится все более востребованной в образовательных системах разных стран. Это происходит благодаря [1;2]:

- росту индустриального сектора производства (т.н. реиндустриализации экономики);
- необходимости в подготовке высококвалифицированных инженерных кадров, которые сегодня востребованы не только в индустриальном секторе, но и в сфере услуг (телекоммуникации и связь, транспорт, ЖКХ);
- смена приоритетов в инженерной подготовке кадров, связанной с интеграцией знаний и видов профессиональной деятельности; вниманием к научно-технологической

грамотности и компетентности; стремлением к конвергентности в инженерной подготовке.

Хотунцев Ю.Л. считает, что нет сомнений в том, что потребности в инженерно-технических кадрах для инновационного развития экономики в нашей стране заставят Министерство образования и науки Российской Федерации обратить особое внимание на необходимость технологической подготовки школьников. Существует необходимость сформировать систему профессиональной ориентации и предпрофильной подготовки обучающихся в общеобразовательных учреждениях для повышения их мотивации к последующей трудовой деятельности [10].

В ответ на вызовы постиндустриального общества и стратегические направления развития российской экономики и образования стали появляться региональные программы инженерной (инженерно-технологической) подготовки школьников (Москва, Новосибирская область, Пенза, Челябинская область и другие).

В Челябинской области с 2014 года действует Концепция развития естественно-математического и технологического образования «ТЕМП» [3]. В основе стратегической цели концепции выступает идея достижения конкурентного уровня качества естественно-математического и технологического образования в общеобразовательных организациях региона посредством рационального использования социально-педагогических, информационных и технико-технологических возможностей, обладающих соответствующими ресурсами организаций и предприятий образовательной, производственной и социокультурной сферы, средств массовой информации, родителей и других заинтересованных лиц и структур.

В Новосибирской области с 2013 года открывают инженерные классы на конкурсной основе (с 6-го по 11-й классы более чем в 15 общеобразовательных организациях). Конкурсный отбор проводится в целях создания и развития специализированных классов для организации обучения одаренных детей по инженерно-технологическому направлению в общеобразовательных организациях, расположенных на территории Новосибирской области [6].

Анализ учебных планов инженерно-технологических классов в общеобразовательных организациях Новосибирской области показывает, что профильную составляющую содержания образования составляют технология (1 час в неделю), черчение (1 час в неделю), математика

(дополнительно 3 часа в неделю), основы робототехники (0,5 часов в неделю), введение в инженерную специальность (1 час в неделю). За счет внеурочной деятельности реализуются такие программы, как робототехника, проектная и исследовательская деятельность, экспериментальная физика, авиамоделирование, компьютерное моделирование, инженерная графика и другие элективные курсы инженерной направленности, в том числе профессиональные пробы.

С 01 сентября 2015 года в Москве по приказу Департамента образования города Москвы реализуется проект «Инженерный класс в московской школе» [8]. Целью проекта является развитие естественнонаучного предпрофильной подготовки и профильного обучения инженерной направленности для формирования у обучающихся мотивации к выбору профессиональной деятельности по инженерной специальности; оказание помощи обучающимся в профессиональном самоопределении, становлении, социальной и психологической адаптации.

Параллельно этому проекту в Москве действует Курчатовский проект конвергентного образования («Курчатовский центр непрерывного конвергентного образования»), который направлен на повышение качества естественно-научного образования (через предметы – физика, химия, биология, география) как на базовом, так и на профильном уровнях посредством создания и использования специализированных лабораторий [5].

Отличие данного подхода от реализуемых в практике профильного технологического обучения и концепций инженерного образования в других регионах РФ заключается в том, что акцент сделан на развитие естественнонаучного, а не технологического профиля обучения. Насколько это скажется на особенности развития содержания обучения в инженерных классах, будет известно только по итогам анализа работы общеобразовательных организаций, участвующих в данном проекте.

Анализ опыта реализации инженерно-технологической подготовки школьников позволяет выделить некоторые приоритеты в содержании и технологиях реализации данного направления технологического образования:

1) создание инженерных (специализированных) классов на уровне предпрофильной подготовки и профильного обучения школьников;

2) включение в содержание инженерной подготовки дополнительных часов на изучение технологии, черчения, математики,

информационных технологий, а также элективного курса по инжинирингу (инженерному делу, введению в инженерную профессию и пр.);

3) интеграция естественнонаучной, математической и гуманитарной подготовки в инженерном профиле (за счет элективных курсов интегративной направленности; проблематики исследовательских работ и проектов; использования специализированного лабораторного оборудования). Одним из таких новых курсов, обладающих образовательным потенциалом в инженерно-технологической подготовке, является робототехника;

4) широкое использование современного оборудования и технологий (конструкторов, ИКТ, лабораторного оборудования, станков с

ЧПУ, 3D принтеров, интерактивных столов и пр.), которые составляют необходимую технологическую среду для инженерно-технологической подготовки;

5) акцент в применяемых методах и технологиях обучения на исследовательскую и проектную деятельность, в том числе, с учетом специфики инженерного проектирования.

Развитие инженерно-технологической подготовки в российской и зарубежной школах позволяет рассматривать данное направление технологического образования школьников как одно из основных, создающих возможности как для обучающихся в их профессиональном самоопределении, так и для образовательных организаций, реализующих перспективный для образования профиль обучения.

Литература:

1. Кальней В.А., Махотин Д.А. Современные подходы к развитию технологического образования в общеобразовательной организации / В.А. Кальней, Д.А. Махотин // Мир науки, культуры, образования. - 2015. - № 4(53). - С. 65-68.

2. Кальней В.А., Махотин Д.А. Технологическое образование в постиндустриальном обществе / В.А. Кальней, Д.А. Махотин // Вестник РМАТ. - 2015. - № 3. - С. 68-76.

3. Концепция развития естественно-математического и технологического образования в Челябинской области «ТЕМП» (утв. Приказом Министерства образования и науки Челябинской области от 29.09.2014 г. № 01/2887).

4. Концепция формирования технологической культуры молодежи в общеобразовательной школе / П.Р. Атутов, О.А. Кожина, В.П. Овечкин, В.Д. Симоненко, Ю.Л. Хотунцев // Школа и производство. - 1999. - № 1. - С. 5-12.

5. Московский проект «Курчатовский центр непрерывного конвергентного образования» [Электронный ресурс] / Сайт Департамента образования города Москвы. – Режим доступа: <http://dogm.mos.ru/projects/modernization-of-the-system-of-general-education-in-the-city-of-moscow/>

6. Об инженерных классах на базе общеобразовательных организаций для одаренных детей в Новосибирской области (Приказ Министерства образования, науки и инновационной

политики Новосибирской области от 10 апреля 2014 года № 854).

7. Об обязательном минимуме содержания общего среднего (полного) образования по технологии и особенностях профессиональной подготовки обучающихся (письмо Минобразования России от 03.06.1999 г. № 892/11-12).

8. О реализации в государственных образовательных организациях, подведомственных Департаменту образования города Москвы, образовательного проекта «Инженерный класс в московских школах» (утв. Приказом руководителя Департамента образования города Москвы от 03.06.2015 г. № 326).

9. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть 2. Среднее (полное) общее образование. - М.: Министерство образования РФ, 2004.

10. Хотунцев Ю.Л. Технологическое образование школьников - первый шаг инновационно-технологического развития страны / Ю.Л. Хотунцев / Материалы XIX Международной конференции по проблемам технологического образования школьников; под ред. Ю.Л. Хотунцева. - МГТУ им. Н.Э. Баумана. - 2013. - С. 4-16.

11. Technology Education for Teachers (2012). Edited by P. John Williams, University of Waikato, Hamilton, New Zealand.

Сведения об авторе:

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

Data about the author:

D. Mahotin (Moscow, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor, Department of technology and vocational education, Academy of social management, e-mail: dmi-mahotin@yandex.ru

УДК 372.016:614

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЗНАНИЙ ПО БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ

А.Ю. Соболев

Аннотация. В статье рассматривается проблема становления и развития системы предметных понятий в области безопасности жизнедеятельности. На основе проведенного анализа выявлена и обоснована актуальность создания системы понятийного аппарата в школьном курсе «ОБЖ» и внедрения в учебно-воспитательный процесс современных методов и средств обучения. Автором проведен опрос школьников, учителей и педагогов-организаторов по «ОБЖ». Результаты опроса используются для подтверждения актуальности и необходимости проведения педагогического исследования в области безопасности жизнедеятельности.

Ключевые слова: школьное образование, знания, понятия, учебный предмет, безопасность жизнедеятельности, методы обучения, наглядное моделирование.

ON THE FORMATION OF KNOWLEDGE FOR SAFETY OF VITAL ACTIVITY IN SCHOOLCHILDREN

A. Sobolev

Abstract. In this article is regarded the problem of formation and development of a system of substantive concepts in the field of life safety. On the basis of analysis the urgency of creating the system of conceptual apparatus in a school course "life safety" was revealed and substantiated and its introduction in the educational process of modern methods and means education. The author conducted a survey of school children, teachers and teachers-organizers of life safety. The survey results are used to confirm the relevance and need for pedagogical research in the field of life safety.

Keywords: school education, knowledge, the concepts, a subject, safety of vital activity, teaching methods, visual simulation.

Современная образовательная область «Безопасность жизнедеятельности», объединив различные сферы жизни человека, общества и государства, все пространство их безопасности, стала интегративной, синтетической учебной дисциплиной, развивающейся на межпредметной, комплексной основе. Безопасность жизнедеятельности органично взаимосвязана с содержанием всех без исключения предметов и дисциплин, изучаемых на всех уровнях непрерывной системы образования [5].

Безопасность как феномен современной реальности способствовала тому, что в политике, общественной идеологии и образовании разных стран мира, и в России в том числе, в качестве приоритетных задач развития выдвигаются вопросы обеспечения личной и коллективной безопасности граждан, достижения и сохранения высокого качества среды обитания, устранения глобальных негативных воздействий на живую и неживую реальность. Именно человек, владеющий знаниями, умениями и культурой безопасности жизнедеятельности с явно выраженными качествами личности безопасного типа поведения в своих поступках, быту и различных видах производственной и общественной деятельности несет ответственность за безопасность каждой личности, общества и государства [2].

Знания, умения и выработанные на их основе навыки являются результатом освоения учебных программ на всех уровнях образования. Школьное образование является основой в структуре системы обучения и воспитания; а знания, приобретаемые в школе, являются фундаментальной базой для становления и развития личности и имеют первостепенное значение. От того, насколько сформированы школьные предметные знания, зависит процесс дальнейшего самосовершенствования человека. Школьное образование в области безопасности жизнедеятельности ориентирует обучающихся на самостоятельное получение знаний при помощи основных методов и способов познания, которые базируются на аналитико-синтетическом, системно-историческом, структурно-генетическом подходах; то есть целью учебно-воспитательного процесса становится не передача готовой научной информации школьникам, а мотивирование их к самостоятельному ее поиску и изучению, на основе уже имеющихся предметных знаний, субъективного (личного) опыта [1].

Исходя из этого, развитие интереса к учебному предмету, повышение познавательной активности школьников являются актуальными проблемами, стоящими перед современным школьным образованием в области безопасности жизнедеятельности. К тому же, изучение опыта

развития образовательной области безопасности жизнедеятельности (С.В. Абрамова, Л.А. Михайлов, В.П. Соломин, П.В. Станкевич), определяющего содержание курса «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ), показало, что в настоящее время невозможно реализовать в полной мере весь потенциал «ОБЖ» как метапредметного научного знания из-за отсутствия структурированной классификации (системы) предметных понятий, что не позволяет сформировать у школьников достаточный объем знаний и представления об изучаемых объектах, процессах и явлениях окружающей природной, техногенной и социальной среды. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования курс «ОБЖ» является метапредметным, что подразумевает его взаимосвязь с другими учебными предметами (курсами) на уровне теоретической информации (формирование межпредметных понятий) и практических умений (универсальные учебные действия) [6]. Таким образом, в школьном образовательном процессе должна происходить интеграция научного знания в единое целое, а знания в области безопасности жизнедеятельности, включаясь в систему теоретических предметных знаний школьника, дополняют и развивают ее. При этом с позиции формирования безопасного типа поведения личности, как пишет С.В. Абрамова, рассматриваются уже не только знания в области безопасности жизнедеятельности, но и знания полученные при изучении других учебных предметов школьного образования [1].

Однако отсутствие системного предоставления теоретической информации в области безопасности жизнедеятельности, а именно, системы понятийного аппарата, позволяет считать, что качество формируемых предметных знаний школьников в области безопасности жизнедеятельности остается недостаточно высоким, так как не реализуется метапредметная взаимосвязь с другими учебными предметными (курсами) на уровне взаимодействия и развития терминологии (понятий).

Проведенный анализ учебных программ, методической литературы и учебников по основам безопасности жизнедеятельности позволяет утверждать, что несмотря на разнообразие накопленного в предметной области «Безопасность жизнедеятельности» фактологического материала, данная информация не находит должного отражения в содержании школьного предмета «ОБЖ». Представленные в учебниках понятия зачастую

даются в готовом виде, дублируются из курса в курс, а процесс их формирования сводится к перечислению событий, например чрезвычайных ситуаций различного характера, и описанию внешних признаков объектов, процессов и явлений окружающей действительности, что характерно для эмпирического уровня мышления. Так, в учебниках 8 класса по «ОБЖ», в разделе «Безопасность и защита человека в чрезвычайных ситуациях техногенного характера» понятие «взрыв» предоставляется в качестве готового знания (термин – определение), без учета происхождения и развития данного понятия, его взаимосвязи с другими понятиями раздела и темы, а центральное понятие раздела, «чрезвычайная ситуация техногенного характера», вообще не находит отражения, то есть термин используется, но его дефиниция не представлена.

С целью подтверждения актуальности рассматриваемой нами проблемы, было проведено педагогическое исследование. Констатирующий этап педагогического исследования, проведенный в трех образовательных учреждениях города Южно-Сахалинска Сахалинской области (всего было опрошено 213 учащихся 7 – 8 классов), показал недостаточный объем и осмысленность знаний у школьников; слабое владение обучающимися понятийным аппаратом, раскрывающим особенности происхождения различных опасностей, изучение которых предусмотрено учебными программами, см. табл. 1. Обращает на себя внимание тот факт, что большинство школьников (62,5%) не смогли правильно и полно ответить на вопрос «Что называют чрезвычайной ситуацией?», не представляли важности знаний о поведении человека в экстремальных ситуациях, затруднились показать взаимосвязь между негативным воздействием факторов окружающей среды на жизнедеятельность человека, которые рассматриваются в школьном курсе «ОБЖ», что, в целом, показывает отсутствие системности в знаниях школьников.

Результаты анкетирования 23 учителей-предметников и педагогов-организаторов ОБЖ школ города Южно-Сахалинска и восьми районов Сахалинской области, показали низкий уровень включения системного теоретического материала по ОБЖ (понятий, терминов) в учебно-воспитательный процесс школьников. Было выявлено, что подавляющее большинство педагогов в области безопасности жизнедеятельности (74,3%) испытывают

сложности при формировании и развитии понятий в курсе «ОБЖ». Кроме этого, учителя отмечали малое количество методической литературы по формированию понятийного аппарата учебного предмета (42,4%) и указывали

на необходимость расширения материала по вопросу создания системы предметных понятий в области безопасности жизнедеятельности (68,5%).

Таблица 1. – Результаты констатирующего этапа исследования

№	Вопрос	Результаты тестирования		
		Ответ правильный	Ответ сформулирован не точно	Ответ отсутствует или ошибочен
1	Что называют чрезвычайной ситуацией?	24	69	120
2	Назовите причины развития аварий	45	102	66
3	Опишите последовательность Ваших действий при возникновении пожара.	18	71	124
4	На основе имеющихся знаний установите взаимосвязь между терминами «землетрясение» и «извержение вулкана»	21	54	138
5	Назовите главное правило при возникновении опасного происшествия	37	71	105
6	Что означает понятие «безопасность»?	22	68	123
7	Какие виды опасностей Вы знаете?	20	100	93
8	Опишите алгоритм Ваших действий, если Вы потерялись в лесу	12	48	153
9	Опишите развитие понятия «негативное воздействие»	15	61	137
10	Что относится к средствам инженерной защиты населения?	39	47	127

Также проведенный опрос показал, что педагоги (77,3%) из всего арсенала методов обучения, в основном, используют для формирования понятий словесные методы обучения (рассказ, объяснение), то есть учителя не направляют школьников на самостоятельное изучение учебного материала, а дают его как сформированное знание. При этом обучающиеся, в большей степени, продолжают воспринимать учебный материал только на слух, тогда как другие органы чувств не достаточно задействованы.

В своих исследованиях К.Д. Ушинский отмечает, что «эффективность обучения зависит от степени привлечения всех органов чувств человека. Чем разнообразнее чувственное восприятие учебного материала, тем прочнее он усваивается» [1]. Учитывая то, что в настоящее время школьники перенасыщены эмпирической информацией, необходимо, чтобы процесс обучения и воспитания был для них интересным, занимательным, развивающим. Для реализации целей основного общего образования и достижения школьниками личностных, метапредметных и предметных результатов

обучения «ОБЖ», необходимо использовать наряду с традиционными, современные активные методы обучения для актуализации и систематизации получаемой учебной информации [4, с.10].

В качестве одного из методов обучения, мы предлагаем рассмотреть наглядное моделирование, а средством его реализации будет служить ментальная карта, представляющая собой диаграмму связей, в виде схемы древовидной или любой другой формы, отображающая основные идеи, понятия, мысли и их связи.

Как отмечает Н.С. Салмина, моделирование – это знаково-символическая деятельность, которая заключается в получении объективно новой информации (познавательной функции) за счет оперирования знаково-символическими средствами, где представлены на уровне сущности структурные, генетические, функциональные связи. При этом свойство наглядности основывается на важнейшей закономерности: моделирование производится на основе предварительного создания мысленных моделей – наглядных образов

моделируемого объекта, процесса, явления и т.д. [3].

Учитывая данную закономерность, Н.Т. Ням определяет наглядное моделирование как процесс формирования адекватного устойчивого результата внутренних действий обучающегося на основе моделирования существенных свойств, отношений, связей и взаимодействий при непосредственном восприятии приемов знаково-символической деятельности с отдельным знанием или упорядоченным набором знаний. Наглядное моделирование обеспечивает взаимосвязь наблюдаемых объектов и явлений с их анализом и синтезом, выявлением причинно-следственных связей, что особенно важно для школьников, так как в возрасте 11 – 13 лет наглядный материал усваивается лучше [3].

При этом ментальная карта как средство наглядного моделирования способствует развитию умственных способностей, доступности изложения материала, активности и самостоятельности в учебно-познавательной деятельности, систематизации полученных знаний, эмоциональному восприятию материала. В качестве примера, мы рассматриваем педагогический опыт В.Ф. Шаталова, который в своих исследованиях пишет, что «части текста в конспекте можно представить графически, то есть присвоить каждой из них смысловой знак. Таким образом, рассказывая новый учебный материал ребятам, на доске отображается каждая

его часть в виде небольшой условной картинки, которая через оригинальную связующую нить идет к следующему блоку-картинке. И так далее». В этой связи, В.Ф. Шаталов называл такую наглядную схему (идеограмму) опорным конспектом, в содержании которого отображаются связи между фрагментами учебного материала [4, с.77-78].

Помимо этого, ментальная карта может быть использована в качестве средства наглядного моделирования при изучении курса «ОБЖ» для:

1. Формирования системы понятийного аппарата курса, из числа сформированных понятий.

2. Построения и последующего изучения понятий в области безопасности жизнедеятельности, дефиниции которых еще не сформированы в курсе «ОБЖ» или являются неудобными, сложными для изучения.

3. Изучения рассматриваемых объектов, процессов, явлений окружающего мира.

4. Построения ориентировочной основы умственного действия.

Таким образом, реальное состояние выявленной проблемы определило необходимость исследования, заключающегося в: 1) разработке системы предметных понятий курса «Основы безопасности жизнедеятельности» средствами наглядного моделирования; 2) создании методических условий ее реализации в учебно-воспитательном процессе.

Литература:

1. Абрамова С.В., Бояров Е.Н. Общие закономерности развития образовательного пространства «Безопасность жизнедеятельности» / С.В. Абрамова, Е.Н. Бояров // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – № 2–3 (т.14). – С. 569–573.

2. Абрамова С.В., Бояров Е.Н. Современная безопасность: миф или реальность? / С.В. Абрамова, Е.Н. Бояров // Международный журнал экспериментального образования. – 2011. – № 1. – С. 11–15.

3. Ням Н.Т. Метод проектов как средство развития самостоятельной деятельности / Н.Т. Ням // Труды X международных Колмогоровских чтений: сборник статей. – Ярославль: Из-во ЯГПУ, 2012. – С. 139–143.

4. Потехина И.П., Сухов П.Ю., Сухова М.В., Зимичев М.А. Эффективные психотехнологии. Учимся учиться. – СПб: ГАОС, 2015. – 196 с.

5. Соломин В.П., Станкевич П.В. Стратегия высшего педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности / В.П. Соломин, П.В. Станкевич // Современные проблемы безопасности: направления, подходы и технологии: сборник материалов XV всероссийской научно-практической конференции. – М., 2011. – С. 4–6.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ОО) от 17.12.2010 г. № 1897 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/543>

Сведения об авторе:

Соболев Андрей Юрьевич (г. Южно-Сахалинск, Россия), аспирант, старший преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности Института естественных наук и техносферной безопасности, Сахалинский государственный университет, e-mail: sobolev_an@bk.ru

Data about the author:

A. Sobolev (Yuzhno-Sakhalinsk, Russia) graduate student, senior instructor of department of the Safety of Vital Activity of the Institute of Natural Sciences and Technosphere safety, Sakhalin State University, e-mail: sobolev_an@bk.ru

УДК 37.013.78

МОНИТОРИНГ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Н.В. Оплетина

Аннотация. В статье рассмотрены итоги самостоятельного социологического исследования профильного инженерно-технического обучения. Показано, что мониторинг выступает эффективным инструментом, обеспечивающим получение качественной информации о состоянии профильного обучения, своевременному выявлению проблемных зон, что способствует повышению качества его реализации. Статья позволяет оценить продуктивность данного подхода как формы организации профессионального самоопределения школьников.

Ключевые слова: мониторинг, профильное обучение, система профильного инженерно-технического обучения.

MONITORING OF SCHOOL EDUCATION AS A TOOL TO IMPROVE THE QUALITY OF ENGINEERING AND TECHNICAL EDUCATION OF PUPILS

N. Opletina

Abstract. The article describes the results of an independent sociological research of profession-oriented engineering and technical training. It is shown that monitoring serves as an effective tool, provides high-quality information on the state of profession-oriented education, early identification of problem areas, thereby increasing the quality of its implementation. The article allows us to estimate the productivity of this approach as a form of professional self-organization of students.

Keywords: monitoring, specialized education, a system of specialized engineering and technical training.

Основная идея обновления старшей школы – переход на профильное обучение как средство дифференциации и индивидуализации обучения, когда за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитываются интересы, склонности и способности учащихся; создаются условия для образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. Профильная школа представляет собой институциональную форму реализации этой цели. Профильное обучение направлено на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса. При этом существенно расширяются возможности выстраивания учеником собственной, индивидуальной образовательной траектории [4]. В этой связи необходимость мониторинга состояния и качества системы профильного инженерно-технического обучения в образовательных организациях является насущной задачей.

В рамках выстраивания взаимодействия с образовательными организациями г. Москвы, отделом взаимодействия с профильными школами МГТУ им. Н.Э. Баумана было организовано мониторинговое исследование профильного инженерно-технического обучения в образовательных организациях

столицы. Участниками мониторингового исследования выступили 60 образовательных организаций, реализующих профильное инженерно-техническое образование и отобранных в качестве участников мониторинга.

Основой мониторинга как исследовательского инструмента выступили:

экспертный опрос учителей-предметников профильных образовательных учреждений, объем выборки составил N=258;

анкетный опрос учащихся профильных образовательных учреждений, объем выборки N=251.

В обследуемых образовательных организациях г. Москвы представлен широкий спектр профильного обучения; подавляющее большинство образовательных организаций осуществляет обучение сразу по нескольким направлениям профильного обучения:

Самое объемное - физико-математическое направление, в его реализации участвуют – 80% опрошенных учителей. Инженерно-техническое направление подготовки реализуют 39,5% респондентов. Также среди направлений профильного обучения, реализуемых в образовательных организациях: информационно-технологическое – 41%, естественнонаучное – 45%, социально-экономическое – 41%, социально-

гуманитарное - 27%, универсальное – 14%. Данный спектр очевиден, т.к. опрос проводился в образовательных организациях, сотрудничающих с МГТУ им Н.Э. Баумана.

Мониторинг выявил, что в целом, педагоги достаточно критично оценивают существующую организацию системы профильного инженерно-технического обучения, реализуемую образовательными организациями. В большинстве обследуемых образовательных учреждений данная система еще не сложилась.

Например, не до конца выстроена система отбора в профильные классы старшей школы. Как правило, при отборе школьников в профильные классы используются несколько методов отбора. Самый распространенный – тестирование по профильным предметам, данный способ указали 50,3% учителей. По желанию детей и родителей - данный способ отбора в профильные классы указали 40,7% респондентов. В то же время, один из наиболее эффективных методов отбора в профильные классы, обеспечивающий его максимальную объективность, а именно - с учетом успеваемости по профильным предметам в предыдущем классе, не самый распространенный прием в настоящее время – 28,6% учителей указали, что используют его своей практике. По-видимому, именно с этим связан тот факт, что существующая система отбора учащихся в профильные классы устраивает менее половины педагогов – 48,8% опрошенных; 32,7% респондентов недовольны существующей системой отбора; 8,5% - не задумывались над данным вопросом, а 10,8% проигнорировали данный вопрос, не указав своего отношения к данной проблеме. Встречались и замечания, что отбор должен быть жёстче.

Следует обратить внимание, что методическая и материально-техническая база профильного обучения, ее развивающие возможности (в том числе обновление учебных лабораторий и предметных кабинетов, компьютерной техники, специальных компьютерных программ) в представлении учителей так же сегодня выступают серьезной проблемой для внедрения системы профильного инженерно-технического образования [1]. В анкетах встречались замечания, что к недостаткам следует отнести отсутствие связей между дисциплинами внутри профиля.

В ходе исследования педагогам задавались вопросы, касающиеся научно-методических и дидактических вопросов функционирования

системы профильного инженерно-технического обучения. Методы и технологии обучения, новые образовательные программы по инженерно-технической направленности, в том числе на базе университетского комплекса, инновационные технологии обучения, внедрение университетских технологий преподавания в учебный процесс – в фокусе внимания данного исследования.

Опрос выявил, что основным направлением инноваций в обучении педагоги считают деятельность по подготовке школьников к профильным олимпиадам городского и всероссийского уровня – 67,5% респондентов; 29,5% опрошенных осуществляют руководство исследовательской и проектной деятельностью для участия в молодежных научных программах.

В меньшей степени педагоги участвуют в руководстве школьным научным сообществом – 3,8% опрошенных. Невелико количество тех, кто в своей практике реализует образовательные программы инженерно-технической направленности, в том числе на базе университетского комплекса: научно-образовательные практики на экспериментальной базе вуза используют 9,6% опрошенных. А вот обучение по индивидуальным образовательным траекториям совместно с преподавателями вуза – ресурс, который школьные учителя все активнее задействуют при реализации профильного образования, об этом заявили 15,5% респондентов.

В то же время, активность в инновационной деятельности и ее продуктивность у опрошенных учителей различная. Так, в целом, только 46,1% опрошенных учителей смогли заявить о своих учениках как победителях олимпиад, научных соревнований, активных участников научных проектов и кружков.

Корреляционный анализ показывает, что результативность учителя, качество его работы с учениками определяется, прежде всего, опытом работы в школе. Те педагоги, чей стаж работы в образовательном учреждении составляет более 10 лет, по данным опроса, оказались самыми результативными: они подготовили 68% школьников - участников инновационных проектов, 50,1% школьников - победителей олимпиад и 57,6% школьников – победителей научных соревнований, от общего числа заявленных в опросе.

Вместе с тем, молодые учителя, чей стаж работы в образовательном учреждении не

превышает 5 лет, также демонстрируют неплохие результаты реализация в образовательном процессе принципа «обучение через науку». Именно данная категория подготовила практически треть участников инновационных проектов, победителей научных соревнований и олимпиад. А вот продуктивность учителей, кто работает в школе от 5 до 10 лет, оказалась самой невысокой.

В то же время в ходе мониторинга выявилось, что настроения школьников, обучающихся в профильных классах более оптимистично. Предпочтения старших школьников в области профильного образования в целом совпадают с направлениями профильного обучения, реализуемых в образовательных учреждениях и указанных в анкетах педагогов.

Подавляющее большинство опрошенных старшеклассников отметили, что обучаются в физико-математическом профиле – 67% респондентов, в инженерно-техническом профиле обучаются 8,5% школьников, информационно-технологическое направление назвали – 18,2% респондентов, а «другое» указали 4,2% опрошенных. Среди других направлений профильного обучения, отмеченных школьниками, преобладают физмат с углубленным знанием английского и технологический профиль.

Исследование позволило выявить интересную тенденцию. Большинство учащихся старших классов, обучающихся в образовательных организациях, реализующих профильное инженерно-техническое обучение, демонстрируют устойчивую образовательную мотивацию, связывая свое профессиональное обучение именно с профильным вузом [3]. Можно говорить, большинство школьников определили свою образовательную траекторию: «профильный класс – профильный вуз».

В области информационных технологий планируют работать 33,8% респондентов, техника и инженерные технологии – выбор 45,8% респондентов, на работу в области транспорта, строительства, сервиса ориентированы 7,6% опрошенных. Определенная часть обучающихся связывает свой выбор с экономикой, организацией и управлением – 15,1%, а 5,9% учащихся планируют работать в сфере фундаментальных наук. Значительная часть школьников рассматривает возможность самореализации в нескольких профессиональных направлениях – 67% опрошенных указали более одной

позиции выбора. При этом респонденты-школьники практически единогласно заявили, что выбранный ими профиль соответствует индивидуальным предпочтениям как самого респондента, так и предпочтениям родителей.

Не разделяют школьники позиции учителей с общим видением на профильное образование. Следует обозначить ряд расхождений в позициях, что способствует формированию разломов в системе профильного обучения, сказывающимися на его эффективности.

Так, не согласуются мнения и установки школьников и учителей относительно организации учебной деятельности; распределение учебной нагрузки в профильных классах; мотивационных оснований обучения в профильном классе.

Например, отвечая на вопрос анкеты о том, с какими трудностями и проблемами сталкивается сегодняшний старшеклассник в процессе профильного обучения, абсолютное большинство опрошенных отметили, что чрезмерная загруженность в учебное и во внеурочное время – основная трудность при обучении в профильном классе – 69,7% опрошенных. При этом многие опрошенные в своих ответах выделяли не одну проблему профильного обучения.

Большинство же учителей, и это явно прослеживается в ответах на вопросы анкеты, совершенствование профильного образования, прежде всего, связывают не с оптимизацией учебного процесса, не с усилением дидактической составляющей профильного обучения, а с увеличением нагрузки на учащегося, в том числе, и через включение его в различные виды внешкольной и школьной активности [2].

Так, оценивая, каким образом обеспечивается углубленное изучение предметов при профильном обучении, педагоги в подавляющем большинстве указали, что данный процесс обеспечивается за счет увеличения количества часов на изучение профильных предметов и уменьшение количества часов на изучение непрофильных предметов. – 70% респондентов, немногим больше среди опрошенных тех, кто обеспечивает изучение предметов за счет дополнительного образования школьников – 65,5% опрошенных, а вот тех, кто обеспечивает изучение профильных предметов за счет инновационных форм и методов изучения материала всего 38,3%.

В целом, мониторинговое исследование зафиксировало институциональное становление комплексной системы профильного инженерно-технического обучения в обследуемых образовательных организациях, что является важной задачей реализации ФГОС. Современное школьное образовательное пространство пытается обеспечить широкий диапазон профильного обучения на уровне школы, что является важным основанием для реализации индивидуальных потребностей обучающихся [5]. В то же время, в школах, осуществляющих профильное образование, пока нет четкого понимания необходимости реализации конкретных профилей именно инженерно-технической направленности: аэрокосмического, робототехнического и др. как возможностей для эффективной реализации индивидуальных образовательных траекторий учащихся. Поэтому функционирование системы профильного

образования недостаточно направлено на реализацию именно индивидуальных потребностей обучающихся и не всегда способно обеспечить построение индивидуальных образовательных траекторий в соответствии со способностями обучающихся.

Мониторинговое исследование является достаточно эффективным инструментом, позволяющим выявить проблемные зоны формирующейся системы профильного обучения, его содержания, а также оценить продуктивность данного подхода как формы организации профессионального самоопределения школьников [6]. В целом, мониторинг позволяет обозначить пути повышения эффективности профильного инженерно-технического обучения, усиления его роли в формировании ориентаций и установок школьника на будущую профессиональную деятельность и обеспечить эффективную связь «Школа-Вуз».

Литература:

1. Алиджанова Х.А. Основные проблемы и противоречия в организации профильной подготовки [Электронный ресурс] / Х.А. Алиджанова // Материалы XII Международной научно-практической конференции: «Личность, семья, общество: вопросы педагогики и психологии», Новосибирск, 27 февраля 2012 г. – Режим доступа: <http://sibac.info/conf/pedagog/xiii/26929>
2. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. Приложение к приказу Минобразования от 18.07.2002, № 2783 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.consultant.ru/>

3. Оплетина Н.В. Модернизационные риски отечественной системы высшего образования / Н.В. Оплетина // Историческая и социально-образовательная мысль. - Т. 7. - № 4. - С. 178-181.
4. Orehovskaya N.A. Problems of youth unemployment in Russia. Differences, Inequalities and Sociological Imagination: View from Russia / Editor-in-Chief V. Mansurov. - Moscow, 2015. – P. 311-316. CD ROM.
5. Ореховская Н.А. Испытание безработицей. Этносоциум и межнациональная культура / Н.А. Ореховская. - 2013. - № 11(65). - С. 100-104.
6. Хуторской А.В. Доктрина образования человека в Российской Федерации / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2015. - № 3. - С. 35-46.

Сведения об авторе:

Оплетина Надежда Витальевна (г. Москва, Россия), кандидат социологических наук, ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана», e-mail: opletinav@mail.ru

Data about the author:

N. Opletina (Moscow, Russia), candidate of sociological sciences, Moscow State Technical University named after N. Bauman, e-mail: opletinav@mail.ru

Дошкольное образование

УДК 37

КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКАЯ ПРИРОДА КАРНАВАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ ДЕТСТВА

Е.А. Семенова

Аннотация. Автор статьи раскрывает культуротворческие механизмы и функции карнавальной рефлексивной деятельности в детском возрасте. На примере карнавальной рефлексии ребенка дошкольного возраста показан процесс функционирования карнавальных структур мышления. Автор вводит в педагогический оборот понятие «миграция карнавальной рефлексии», применяя ее для определения пиков карнавальной активности в дошкольном детстве. В ходе анализа определены два типа карнавальной рефлексии – адаптивная и неадаптивная.

Ключевые слова: культура, миграция карнавальной рефлексии, дошкольное детство, клоунада, юмористическая рефлексия, культуротворчество.

CULTURAL NATURE OF CARNIVAL REFLECTION OF CHILDHOOD

E. Semenova

Abstract. In the article the author reveals the cultural mechanisms and functions of the carnival of reflective activity in childhood. For example, carnival of the reflection of the child from two to seven years shows the process of operation of the carnival structures of thinking. The author first introduces the working concept of "migration carnival reflection" applying it to determine the peaks of carnival activity in children of preschool age. The analysis identified two types of reflection carnival: adaptive and non-adaptive. There are four sensitive to carnival activity period, when the child has the greatest creative potential.

Keywords: culture, migration carnival of reflection, early childhood, clown, humorous reflection, cultural creativity.

Проведенные исследования в области карнавальной культуры [3], комического, смеха, клоунады (М.М. Бахтин, А.Г. Козинцев, Ю.М. Лотман, С. Эйзенштейн, К.И. Чуковский) позволили автору выдвинуть следующую гипотезу: карнавальная рефлексия коренится в потенциальной родовой способности, но, как интегральное проявление универсальных способностей, она становится актуальной, существуя только при наличии развитых форм творческой деятельности, включающих в себя клоунаду XXI века как явление, генератором которой служит современное детство.

Оптимизм, дающий автору данной статьи смелость включить карнавальную рефлексия в круг вопросов детской психологии и педагогики, связанных с возрастной детской одаренностью, вселяют на сегодняшний день несколько обстоятельств:

1) предпосылки к обобщению теоретических знаний и созданию общей теории клоунады, которая бы послужила прочным фундаментом для последующего проведения исследований в данной области;

2) несмотря на отсутствие целостной теории, обобщающей разнородные знания о феномене «клоунада», в науке уже сейчас существует ряд убедительных доводов, на

которые опирается детская педагогика и психология при попытке рассмотреть явления «клоунады» как естественный компонент детского психофизического развития;

3) в детской психологии и педагогике накоплен самобытный опыт по изучению вопроса становления и развития детского чувства комического (смешного, прекрасного, возвышенного), а также проблемы развития воображения в дошкольном возрасте. Накоплен обширный фактический материал, посвященный раскрытию специфики детской одаренности, который может быть по-новому переосмыслен в контексте клоунады как феномена искусства (В.С. Ражников, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, Б.М. Неменский, Н.С. Лейтес, Д.Б. Богоявленская);

4) эстетическое освоение окружающего мира в дошкольном возрасте постигается через эстетическую рефлексия [7].

Основанием для данного предположения служит утверждение В.Т. Кудрявцева [5], Л.В. Школяр [6], В.И. Слободчикова [6] и других создателей концепции культуросообразного образования, касающееся той «парадоксальной» задачи, которую выполняет современное детство, осуществляя культуротворчество в процессе специфического нормотворчества. В

области вопросов детской возрастной одаренности можно считать базовыми следующие утверждения:

1. «В детстве индивидуальное и возрастное взаимопроникают друг в друга» (Н.С. Лейтес).

2. Творческая одаренность – это «родовое свойство человека, проявление «внутренней активности души», актуализация «бескачественной», надвидовой одаренности человека», которая «проявляется в конкретных областях жизни, запечатлевая их печатью уникальной личности творца» [8].

3. Сензитивность – специфическая чувствительность, чуткость к явлениям окружающего мира, имеющая возрастные особенности и представляющая собой ведущую характеристику природы детства со своими характеристиками. <...> «возрастная «дохудожественная» предпосылка художественного развития. Именно возрастная и родовая: ничего не предрешая в индивидуальном плане, она создает для всех детей «попутное течение», которое благоприятствует приобщению к искусству» [8].

4. В число нормирующих ситуаций, сопровождающих жизнь ребенка, входят следующие: запрещающие, нормативные, сверхнормативные.

Многие образы, порождаемые детством, можно назвать художественными, если взглянуть на них как на произведения искусства особого качества карнавальная рефлексии. Попробуем рассмотреть карнавальную рефлексии как динамично развивающееся возрастное качество психики, которое «отвечает» за процесс культуротворчества в детском возрасте и способствует вхождению ребенка в культуру через сохранение его творческого баланса, позволяющего оставаться одновременно и ребенком, и творцом.

Начнем с первой ступени, которую ребенок не минует, – это юмористическая рефлексия. Хорошо или плохо, но в редких исключениях ее удастся обойти. Как правило, это исключения или клинические случаи. Элементы юмористической рефлексии в детском возрасте, хотя бы на микро-уровне, должны присутствовать, отпечататься в подсознании, то есть уйти в подсистему (Н. Бернштейн).

Итак, что эта ступень для ребенка? Луиджи Пиранделло в книге «Юмор», заметил, «что основной механизм юмора – особая рефлексия, рождающая в субъекте «чувство противоположного» [4]. Юмор, согласно Л. Пиранделло, это есть процесс «удвоения в процессе творчества». Сегодня эта мысль не нова, скорее она универсальна, ее можно

применить как модель и как формулу практически на все сферы реальности. По его мнению, юморист свою рефлексии делает предметом творчества и предметом наблюдения зрителя. У любого художника в процессе творчества участвуют и рефлексия, и чувства. Однако, только у юмориста, по мнению Л. Пиранделло, рефлексия всегда впереди, «отделяется от чувства, анализирует его и расчленяет его образность» [4]. В основе юмористической рефлексии, считает А.Г. Козинцев, лежит «тотальное самоотрицание субъекта» [4]. В основе серьезной рефлексии такое тотальное самоотрицание тоже возможно, но оно всегда чревато катастрофами. Это объяснимо тем, что когда человек, пребывает в серьезных «мета-отношениях с самих собой», он решает спорить с собой, иногда начинает отвергать самого себя. В юмористическом мета-отношении он делает то же самое, только с приставкой «игра». В таком случае он практически застрахован от неврозов и прочих сумасшествий [4].

Остается вопрос: у ребенка дошкольного возраста серьезная и юмористическая рефлексии коррелируют друг с другом? Ответить на данный вопрос поможет наблюдение за тем, как ведут себя дети перед зеркалом. Дети часто показывают язык своему изображению, кривляются перед зеркалом, в этом проявляются первые попытки ребенка отделиться, выйти «из себя». Интересное исследование посвящено поведению детей от года до трех лет перед зеркалом (Н.Н. Авдеева, 1996). В данном исследовании проведен анализ того, как реагируют на свое отражение в зеркале дети, которые воспитываются в семье, а также дети, находящиеся в Доме ребенка. Исследования Н.Н. Авдеевой показали явную корреляцию между игрой и смехом. Юмористическая рефлексия граничит с такими явлениями как дружелюбие, значимый взрослый, семья, игра, Образ «Я», познавательный интерес, мечта. В данном случае взаимоотношения ребенка с зеркалом ярко демонстрируют нам механизм юмористической рефлексии, в которой человек как бы смотрит на себя со стороны, отрицает себя, видит себя со стороны таким отрицаемым. При этом испытывает от этого полное удовольствие, называемое юмором [1]. Но общий механизм подобного игрового отрицания себя простирается за пределы юмора, распространяясь на комическую рефлексии, на клоунскую, и на ироническую, составляющие которых, в самых разных пропорциях, интегрируются вокруг ядра карнавальная рефлексии, относятся, так или иначе, к

эстетической рефлексии. Это особенно очевидно, когда один период рефлексивной активности сменяется другой возрастной стадией. Но проблема в том, что с течением времени, как утверждает А.Г. Козинцев, формы карнавала, которые были органичны ребенку, становятся все более чужеродными для человека взрослого (хотя бы на первый взгляд). Именно поэтому карнавал требует полного погружения. Это объясняется тем, что карнавальные формы вытесняются все более адаптивными его формами (прагматичными). Быстрые способы вхождения и выходы из карнавала наиболее удобны как способы реагирования на окружающую среду. К таким быстрым, усеченным формам интеллектуальных реакций мы отнесли анекдоты, сарказм, сатиру, которые становятся более привычными, удобными, востребованными в социуме формами социального адаптивного вида карнавальной рефлексии. Именно адаптивные формы карнавальной рефлексии (сатира, анекдоты) разлучают человека с его «эволюционным прошлым» и «родовым» [4], в котором остается и его детство, в котором карнавальная рефлексия выступала как «неадаптивная и предадаптивная» избыточная форма «надситуативной активности» [2;9]. Дети еще сохраняют чувствительность к таким сигналам общества в дошкольном возрасте, оставаясь на стадии, близкой к архаическому мышлению. Попробуем охарактеризовать возрастные портреты детства, рассмотрев в каждом периоде (от 3 до 7 лет) карнавальную рефлексивную активность.

Для ребенка 3 – 4 лет искусство клоунады – это один из созвучных его мировосприятию карнавальных видов искусства. В клоунаде комическое отражает образ мечты Клоуна. В искусстве клоунады комическое фиксирует малейшее движение души клоуна, до мельчайших деталей отражая его взаимоотношения с миром. Поэтому в этом виде искусства комическое как категория *всего живого* сосуществует нераздельно с такими философскими категориями как жизнь, смерть, добро, красота. Комическое диалектически взаимосвязано с эстетическими понятиями прекрасного, безобразного, трагического, возвышенного. Следует отметить, что музыкальная эксцентрика как жанр циркового искусства ограничен детской «эксцентрической потребности» в «антиповедении», «негативизме» именно в 3 – 4 года. Кроме того, этот вид деятельности реализует в ребенке такие врожденные влечения как рефлекс свободы, рефлекс цели, рефлекс самовыражения. Музыкальная эксцентрика может включает в

себя деятельность, нарушающую логику, последовательность, взаимную связь между изображаемыми событиями в алогичном, с точки зрения общепринятых норм, поведения персонажей. В результате этого нарушения явления предстают перед ребенком в неожиданном контексте и получают новое осмысление. Поэтому данный вид художественного творчества в возрасте 3 – 4 лет для детей является универсальным, так как упражнения и задания-игры подобного характера включают в себя развитие базовых навыков употребления предметов (не только музыкальных) в несвойственных им функциях. Это будоражит детскую фантазию, воображение, заставляя ее работать сразу по нескольким направлениям: воображать предмет в «норме», «выше нормы» и «ниже нормы».

Современное искусство постмодернизма на принципах карнавала или карнавализованное является благодатной почвой формирования и развития самобытности детского комического творчества. Карнавал всегда подразумевает фактор случайности, непредсказуемости происходящего здесь и сейчас, неповторимости и, в то же время, обратимости. В карнавале возможно взаимопроникновение различных видов искусства в события жизни и, наоборот, фамильярный контакт (диалог) между людьми, идеями, мирами. К формам современного искусства относятся: хеппенинг, перформанс, флэш-моб, флюксус, уличный театр. В детской жизни эти формы встречают невероятный отклик. Кроме того, дети и сами в своей субкультуре, порой придумывают свои перформансы, акции, флэш-мобы, ничего не зная о мире взрослого современного искусства.

В 4 – 5 лет у ребенка проявляется феномен «эгоцентрической речи», когда «ребенок как бы думает вслух, но для себя», разговаривает сам с собой, находя в себе самом и оппонента, и собеседника, и зрителя, и своего двойника». Это очень похоже на взаимоотношения между клоуном и его маской. Этот возрастной период уже накапливает достаточный потенциал для проявления способности к юмористической рефлексии, которой предшествует «карнавальная рефлексия» (3 – 4 года).

Постепенно, к 5 годам дети начинают замечать оттенки юмора, иронии, комический подтекст, контекст, в каком говорят взрослые, или начинают сомневаться в том, что говорят старшие, пытаясь проверить слова на предмет их правдивости. Это можно объяснить тем, что в этом возрасте ребенок уже разговаривает вслух с самим собой, узнает себя в зеркале, то есть у него постепенно просыпается чуткость к

неоднозначной информации, он начинает улавливать амбивалентность чувств, поступков, мыслей своих, окружающих, умеет читать между строк, понимает переносный смысл некоторых метафор.

В искусстве клоунады такой диалог маски (персонажа) и носителя маски (клоуна-автора) – основной художественный принцип. В клоунаде это означает, что два спорщика (клоун и его маска) виртуально перемещаются внутрь личного сознания автора (клоуна). В дальнейшем дети продолжают свой спор и диалог в процессе мышления. Таким образом, маска является основным художественным выразительным инструментом. Ю.М. Лотман говорил, что «интеллект – всегда собеседник». Именно это способны осуществлять дети в процессе «юмористической рефлексии» к пяти годам, обучаясь говорить сами с собой, с игрушкой, с зеркалом. Все это можно назвать интеллектуальной беседой, беседой с *собеседником*.

Аналогично клоуну, ребенок в 4 – 5 лет также выстраивает отношения с самим собой именно через маску (придумывая своего невидимого двойника, который все делает не так), идентифицируя свое «я», противопоставляя себя ему. Одним словом, ребенок находится в активном диалоге-споре с самим собой, где оппонентом выступает та же «клоунская маска». Эта внутренняя жизнь «клоунской маски» прорывается наружу даже в таких мимических знаках (жестах) детей как кривляния, передразнивания, пародирования др. Все игры приобретают совершенно новый обновленный смысл, если ребенок выступает в них от лица своей «клоунской (карнавально-игровой) маски». Маска во все вносит веселый элемент «относительности» и непредсказуемости, прививает вкус к духу импровизационности. Нет такой области, которую невозможно было бы карнавалить: музыка, живопись, изобразительное искусство, даже саму клоунаду.

В 5 - 6 лет, когда, казалось бы, основные азы усвоены, и наступает пора относительно раскрепощенного «игрового манипулирования» реальностью, постепенно у ребенка формируется сознательный интерес к деятельности по приданию объектам бытия «смехового статуса». Для ребенка открываются ранее недоступные ему формы клоунского мышления, поведения (метафизическая клоунада, анархическая клоунада, поэтико-романтическая клоунада, абсурдистская), тогда-то и должен расцвести в ребенке «парадоксалист» [10].

Однако после пяти лет карнавальная активность у многих детей резко снижается.

Организм ребенка существенно перестраивается. Ребенок переживает период кризиса. С пяти лет психика ребенка стремительно усложняется. Именно за фасадом «масочных проявлений» скрываются основные революционные психофизиологические процессы [10]. Симптомы кризиса проявляются как раз в том, что нет масочных проявлений: нет кривляний, нет ужимок, нет ломаки и Шута. Но тут не надо бить тревогу. Все дело в том, что ребенок все время меняется, а тот второй, «смеховой двойник-дублер-маска», который наблюдает за всем со стороны, рассуждает «молча», анализирует и вслух, и про себя, меняется вместе с ребенком...

В возрасте 5 – 6 лет дети очень чутко реагируют на все необычное, в частности, это может быть современное искусство; уличный театр в различных его формах; детей интересуют «тайнственные места», чердаки, подвалы. Дети с повышенным вниманием относятся к карнавальной субкультуре взрослых, впитывая и ассимилируя ее в своих играх и другой доступной им деятельности.

В период кризиса ребенок 6 – 7 лет интуитивно изобретает приемы, которые мы наблюдаем в искусстве клоунады, чтобы найти точки соприкосновения со своим изменяющимся у него на глазах телом, с предметным миром, с миром взрослых. В этом возрасте дети особенно склонны к эксцентричным проявлениям: негативизму, поведению «наоборот», «из ряда вон», «вопреки», «чужачеству» и т.д. Важно, чтобы эксцентричное поведение ребенка не обернулось бесцельным хулиганством, а было вовремя направлено в созидательное русло карнавальной творческой деятельности. Вдруг в период 6 – 7 лет ребенок из «смешного», «наивного», «забавного», «непосредственного» превращается в свой антипод: фальшивый, кривляющийся. Л.С. Выготский увидел в ребенке некую «пародию на Клоуна», когда ребенок словно «строит из себя шута». За фасадом легкомысленных «ужимок» (не всегда мотивированных) происходят основные революционные процессы перестройки детского организма, основные процессы его метаморфоз, когда дошкольник приближается к преддошкольному возрасту.

Образы, которые генерирует детство в различных видах деятельности (комических играх, шалостях, кривляниях, гримасничании, дразнилках, словотворчестве, небылицах, нелепицах и т.д.), обладают той же амбивалентностью, что и образы взрослого карнавального мира. Таким образом, следует учитывать, что карнавальное мировоззрение не

передается по наследству культурой и историей, оно формируется каждый раз в детском возрасте, подчас не благодаря, а вопреки условиям и традициям [8]. Это обусловлено врожденной универсальностью природы творческой одаренности. Детская культуротворческая миссия передается через язык. Поэтому остается надежда, что карнавальная рефлексия как сформированный в раннем детстве «навык», продолжая мигрировать в различные слои и уровни психики, всякий раз запускает в нашем сознании верную, здоровую реакцию «карнавальных всплешек», наподобие короткого замыкания» в виде смеха. Смех – это своего рода знак, сигнализирующий нам о поступлении двойственной информации и необходимости

свернуть с предлагаемых проторенных социумом стереотипных путей на дорогу карнавального творчества. Все это позволяет считать автору выдвинутую гипотезу верной. Карнавальная рефлексия как общеродовое качество одаренности коренится в потенциальной родовой способности, но как интегральное проявление возрастной и художественной одаренности, оно актуализируется только при наличии развитых форм творческой деятельности в различных видах карнавальной деятельности. Это возлагает на карнавальную рефлексия в дошкольном возрасте помимо интеллектуальной, игровой, эстетической функции культуротворческую миссию.

Литература:

1. Авдеева Н.Н. Становление образа себя у детей первых трех лет жизни [Электронный ресурс] / Н.Н. Авдеева. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/periodia/vp041996/aso-005.htm>
2. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. - М.: Смысл, 2001. - 416 с.
3. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. - М.: Сов. Россия, 1979. - 320 с.
4. Козинцев А.Г. Человек и смех / А.Г. Козинцев. - СПб.: Алетейя, 2007. - 236 с.
5. Кудрявцев В.Т. Культурно-исторические истоки развитого детства / В.Т. Кудрявцев // Психологический журнал. - 1998. - № 3.
6. Кудрявцев В.Т. Культуросообразное образование: концептуальные основания / В.Т. Кудрявцев, В.И. Слободчиков, Л.В. Школяр // Известия РАО. - 2001. - № 4.
7. Лыкова И.А. Стратегия формирования эстетического отношения к миру в изобразительной

деятельности дошкольников: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Лыкова Ирина Александровна. - Москва. - 2009. - 54 с.

8. Мелик-Пашаев А.А. Ребенок – художник? (Возрастные предпосылки художественной одаренности) [Электронный ресурс] / А.А. Мелик-Пашаев // Педагогика искусства; электронный научный журнал ФГБНУ ИХО Ик РАО. – 2012. - № 2. – Режим доступа: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/>

9. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В.А. Петровский. - М.: ТОО Горбунок, 1992. - 224 с.

10. Семенова Е.А. Клоун в клоунаде (Взгляд Л.С. Выготского на «Кризис семи лет») [Электронный ресурс] / Е.А. Семенова // Педагогика искусства; электронный научный журнал ФГБНУ ИХО Ик РАО. 2015. - № 3. - Режим доступа: http://www.arteducation.ru/sites/default/files/journal_pdf/semnova_100-115_1.pdf

Сведения об авторе:

Семенова Елена Александровна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории интеграции, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и Культурологии» Российской Академии Образования (ФГБНУ «ИХО и К РАО»), e-mail: semnova05@list.ru

Data about the author:

E. Semenova (Moscow, Russia), candidate of pedagogic sciences, 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: semnova05@list.ru

УДК 373.2

РАЗВИТИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ ЭСТЕТИЧЕСКОГО И ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ВОСПРИЯТИЯ АРХИТЕКТУРЫ РОДНОГО ГОРОДА

Э.Ф. Абдрахимова

Аннотация. В статье обосновывается актуальность развития у дошкольников эстетического и ценностно-смыслового восприятия архитектуры родного города; повышение интереса детей к родному краю, его культурно-историческим ценностям. Автор раскрывает результаты собственной экспериментальной педагогической деятельности по данной теме. Описаны задачи, технологии и средства, способствующие развитию у дошкольников эстетического и ценностно-смыслового восприятия архитектуры города.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, эстетическое восприятие, архитектура, родной город, задачи и технологии педагогической деятельности, педагогический эксперимент.

THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS' AESTHETIC AND VALUE-SEMANTIC PERCEPTION OF ARCHITECTURE HOMETOWN

E. Abdrahimova

Abstract. The article explains the importance of the development of preschoolers' aesthetic and value-semantic perception of the architecture of his native city. The author discloses the results of her own experimental educational activities on the subject. The author also describes the task, the technology and means to support the development of preschool children's aesthetic and value-semantic perception of the city's architecture.

Keywords: preschool children, aesthetic perception, architecture, hometown, objectives and technology educational activities, pedagogical experiment.

Одним из важных аспектов организации современного дошкольного образования является использование различных видов изобразительного искусства в вопросах художественно-эстетического и социально-нравственного, патриотического воспитания детей. Значимость и важность их использования доказана в многочисленных психолого-педагогических исследованиях З.А. Богатеева, М.И. Богомолова А.А. Грибовской, Л.М. Захаровой, Т.С. Комаровой, Н.П. Сакулиной, Т.А. Котляковой и др. [3;4;5;6;7;8;10]. Различные виды изобразительного искусства (архитектура, графика, живопись, скульптура и другие) обладают огромным педагогическим потенциалом формирования и развития у дошкольников эстетического восприятия, чувства, вкуса, ценностно-смыслового отношения, представлений о культуре и истории, мышления, познавательных интересов, творческих способностей.

На наш взгляд, особое место среди разнообразных видов изобразительного искусства, с которыми знакомят детей дошкольного возраста, занимает архитектура. Этот вид искусства можно определить как художественно-образную организацию окружающего пространства с помощью строительных конструкций, воплощающих одновременно духовную и материальную функции. Архитектуре присущи особенные

художественные средства: композиция (ритм, симметрия, асимметрия, цвет), пропорциональное соотношение здания и его частей, украшающие здание живопись и скульптура, окружающие природа и застройка [9]. Часто архитектуру называют строительным искусством, связанным с воплощением творческого замысла. В русском языке имеется синонимическое понятие «зодчество», которое в большей степени подчеркивает родство процессов возведения зданий и творчества.

Архитектура как вид изобразительного искусства представлена разнообразными видами (архитектура объемных сооружений – жилые, общественные, промышленные здания; ландшафтная – садово-парковая; градостроительство – проектирование новых комплексов и восстановление старых) и стилями (ампир, барокко, классицизм, модерн, готика, рококо, неоклассицизм, арт-деко, хай-тек и другие). Каждый вид и стиль архитектурного искусства несут свою идейно-духовную направленность, раскрывает особенности исторических эпох, одновременно позволяя формировать чувство прекрасного.

Учитывая особенности архитектуры как вида изобразительного искусства, процесс ознакомления дошкольников с ней позволяет решать в комплексе задачи познавательного, эстетического, нравственного, художественно-творческого, патриотического воспитания. При

этом важным является построение процесса ознакомления на основе принципа региональности. Значимость этого принципа в работе с детьми дошкольного возраста обусловлена тем, что он способствует освоению культурно-эстетических ценностей, формированию эстетического отношения на близком и понятном материале, доступном для каждодневного восприятия. Кроме того, это позволяет детям узнать родной край, сформировать представления об его неповторимом облике и ценностно-смысловое отношение к культуре и искусству своих предков [1;2].

Анализ практической деятельности педагогов дошкольных организаций показал, что ознакомление с архитектурой родного города носит фрагментарный, несистематичный характер. Особое внимание уделяется накоплению знаний о названиях и месте расположения исторических памятников архитектуры, а не развитию эстетического и ценностно-смыслового их восприятия, познавательного интереса к их познанию. Поэтому нами был организован собственный педагогический эксперимент, направленный на развитие у дошкольников эстетического и ценностно-смыслового восприятия архитектуры родного города.

В начале экспериментальной деятельности была проведена диагностика уровня усвоения детьми эстетических ценностей родного края по теме «Архитектура родного города» посредством методик, включающих наблюдения, беседы, игровые ситуации, анализ продуктов детской деятельности [1].

Результаты диагностики показали, что большинство детей имеют некоторые представления об архитектуре и связанных с ней понятиях в соответствии с возрастной группой, но они недостаточны. Часть детей призналась, что они не обращали внимания на архитектуру города, даже, например, во время прогулок с родителями. Дети мало или почти ничего не знают об истории родного города, его строений. Причем большая часть знаний получена в ходе организованной образовательной деятельности от воспитателей детского сада. Полученные данные подтвердили необходимость проведения специальной работы.

В ходе работы с детьми мы, с одной стороны, реализовывали задачи по направлению «Художественно-эстетическое развитие»:

- развитие продуктивной деятельности детей (рисование, лепка, аппликация, художественный труд);
- развитие детского творчества;

- приобщение к архитектуре как изобразительному искусству [9].

С другой стороны, мы провели большую исследовательскую работу по разработке и апробации регионального компонента образовательной деятельности (прежде всего, по определению содержания и отбору произведений архитектуры родного города), отражающей специфику национально-культурных, демографических, климатических и других условий, способствующих эффективному развитию эстетического и ценностно-смыслового восприятия архитектуры родного города детьми дошкольного возраста.

В основу реализации нашего педагогического эксперимента была положена модель «Системный подход в организации педагогического процесса по приобщению детей к искусству родного края», разработанная в исследованиях Т.А. Котляковой [9]. Согласно данной модели, работа строилась на следующих позициях:

- реализация задач по четырем основным направлениям организации педагогического процесса: работа с детьми; взаимодействие с семьями; повышение компетентности педагогических кадров; обогащение предметно-развивающей среды;

- технология приобщения детей дошкольного возраста к различным видам и жанрам изобразительного искусства родного края через проектную деятельность.

Но в нашем исследовании, в отличие от модели Т.А. Котляковой, приоритетным направлением является не развитие детского изобразительного творчества, а развитие эстетического и ценностно-смыслового восприятия архитектуры родного города.

Выбор метода проектов, как основной технологии работы с дошкольниками был обусловлен рядом причин:

- в процессе проектной деятельности осуществляется тесное взаимодействие всех участников образовательного процесса в современных интерактивных формах (воспитанников, педагогических работников всех категорий, родителей);

- технология проектной деятельности полностью соответствует принципам, обозначенным во ФГОС ДО:

- принцип научной обоснованности и практической применимости: включение созданных детьми творческих работ в жизнь дошкольного учреждения; создание эстетической среды в повседневной жизни; оформление праздников и досугов;

– принцип единства воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач процесса образования детей дошкольного возраста;

– принцип интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, спецификой образовательных областей;

– принцип решения программных образовательных задач в рамках непосредственно образовательной деятельности, в совместной и самостоятельной деятельности, режимных моментах;

– принцип построения образовательного процесса на адекватных возрасту формах работы с детьми.

Определение вида проекта по характеру ведущей деятельности для реализации поставленных задач происходило на основе учета возрастных особенностей детей. С детьми младшего дошкольного возраста использовался игровой проект (ведущая деятельность – игровая); с дошкольниками 4 – 5 лет – практико-ориентированный (ведущая деятельность – прикладная художественная); в старшем дошкольном возрасте – познавательно-исследовательский и творческий (ведущая деятельность – исследовательская или творческая).

Исходя из возрастных возможностей детей, была установлена также длительность проектов:

– младшая группа – краткосрочный проект (1 – 3 дня);

– средняя группа – проект средней продолжительности (неделя);

– старшая группа – длительный проект (до 2 – 3 недель);

– подготовительная группа – долгосрочный проект (1 месяц).

Деятельность педагога в рамках каждого проекта была направлена на решение трех групп задач:

– приобщение к видам и стилям архитектуры через ознакомление с архитектурными произведениями;

– развитие навыков продуктивной деятельности дошкольников в процессе приобщения детей к произведениям разных видов и стилей архитектуры родного края;

– развитие детского художественного творчества.

Основная часть работы содержала образовательные мероприятия по ознакомлению детей с архитектурой родного города. Базовым звеном в формировании знаний мы считаем

усвоение детьми представлений об архитектуре как искусстве создавать сооружения, их комплексы, необходимые людям для жизни и деятельности; о разных видах архитектуры (общественные, жилые здания); об особенностях архитектуры родного города, о ее функциях (польза, прочность, красота, эстетичность).

Содержание и материал работы был подобран с учетом возрастных особенностей: младшая группа – ознакомление с жилыми домами и их особенностями в рамках проекта «Мой родной дом»; средняя группа – ознакомление с особенностями архитектуры (зависимость от назначения, детали, элементы архитектурных украшений и т.п.) в рамках проекта «Наш любимый детский сад»; старшая группа – развитие умений самостоятельно оценивать архитектурные постройки родного города; подготовительная группа – развитие умения в своей художественной и игровой деятельности передавать архитектурные особенности объектов прошлого и настоящего родного города.

В начале работы особое внимание было уделено формированию у дошкольников представлений о роли материала, из которого строится здание, величина и протяженность объемов, расположение их по вертикали и горизонтали, использование различных архитектурных украшений (колонны, арки, портики и др.). Формировалось понимание детьми типичного, обобщенного образа сооружений (например, все дома имеют цоколь, стены, крышу, двери, окна) и характерного индивидуального. В младшей и средней группах это обсуждалось при рассматривании жилых домов и здания родного детского сада. А со старшими дошкольниками – при рассматривании «знаменитых» зданий города.

Одновременно с формированием представлений об архитектуре родного города дошкольников знакомили с историей возникновения города. С этой целью были использованы фотографии исторических мест и достопримечательностей, при рассматривании которых обращали внимание детей на архитектурные детали, придающие зданиям своеобразный облик (ставни, крытое крыльцо). Было отмечено, что значительное воздействие на них оказали иллюстрации старого города. Дошкольники с интересом рассматривали их, на вопросы, задаваемые взрослым, отвечали эмоционально. Далее представления об архитектуре родного города углублялись и расширялись. Дошкольников знакомили с историко-культурными местами, архитектурными памятниками, их внешними

признаками. Познакомили с архитекторами, принимавшими участие в градостроительстве родного края, и особенностями их творческого труда. Детей подвели к выражению своего отношения к особенностям творческой манеры знаменитых архитекторов.

Для формирования эстетического и ценностно-смыслового восприятия архитектуры родного города использовался принцип интеграции различных видов искусств. С этой целью мы широко применяли в работе репродукции картин местных художников, на которых были изображены исторические и современные виды родного города. Свои впечатления от художественных произведений дети выражали в своих творческих работах.

Для большего воздействия на эмоциональную сферу дошкольников организовывались экскурсии, которые помогали показать архитектурный облик современного города, посетить архитектурные памятники и достопримечательности родного города, что формировало у детей интерес к труду архитектора, желание отразить в своих рисунках увиденное. Было отмечено, что творческие работы дошкольников после экскурсий отличались не только яркостью, но и богатством содержания.

Через организацию игровой деятельности осуществлялось закрепление и обобщение знаний детей об архитектуре, о культурном наследии города. В процессе разнообразных видов игр (сюжетно-ролевых, режиссерских,

строительных и прочих) стимулировалось желание дошкольников отражать особенности архитектурного искусства, создавать оригинальные творческие замыслы.

В период проведения проектов дети всех возрастных групп проявляли устойчивый интерес к искусству архитектуры. Их поведение отличалось активностью, эмоциональностью и любознательностью. Они узнали о творческом труде архитекторов, познакомились с особенностями творческой манеры некоторых из них, научились выражать свое отношение к ним. Дошкольники научились общаться по поводу воспринятого со сверстниками, взрослыми. В своей речи научились использовать некоторые искусствоведческие термины, связанные с архитектурой.

Наблюдение за поведением и деятельностью дошкольников во время работы показало, что произведения архитектуры обогащают опыт эмоционально-эстетического восприятия и повышают интерес детей к родному городу, его культурно-историческим ценностям.

Эффективность проведенной работы была подтверждена результатами контрольной диагностики.

Таким образом, результаты собственной экспериментальной педагогической деятельности указывают на то, что развитие у детей дошкольного возраста эстетического и ценностно-смыслового восприятия архитектуры родного города не только возможно, но и необходимо.

Литература:

1. Абдрахимова Э.Ф. Изучение уровня усвоения эстетических ценностей родного края детьми дошкольного возраста / Э.Ф. Абдрахимова // Казанский педагогический журнал. – Казань. – 2015. – № 6. – С. 280-283.

2. Абдрахимова Э.Ф. Проблема развития ценностно-смыслового восприятия изобразительного искусства родного края у дошкольников / Э.Ф. Абдрахимова // Современные технологии развития в дошкольном образовании: реалии и перспективы: материалы межрегиональной научно-практической конференции (г. Ульяновск 6 – 7 октября 2015 г.). – Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич. – 2015. – С. 23-27.

3. Богатеева З.А. Откроем детям мир изобразительного искусства: Учебно-методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных учреждений / З.А. Богатеева; под ред. Н.К. Чебукиной, А.Ю. Тихоновой. – Ульяновск: УИПКПРО, 2004. – 96 с.

4. Богомолова М.И. Этнопедагогические аспекты в воспитании поликультурности у детей: учебное пособие / М.И. Богомолова. – Ульяновск: «Вектор-С», 2008.

5. Грибовская А.А. Дошкольникам о графике, живописи, архитектуре и скульптуре / А.А. Грибовская // Материалы городского актива по изобразительной деятельности. – М.: МИПКРО, 2001. – 240 с.

6. Захарова Л.М., Котлякова Т.А. Программа по приобщению дошкольников к культурно-историческим ценностям Поволжского региона в условиях сельской местности / Л.М. Захарова, Т.А. Котлякова. – Ульяновск: УлГПУ, 2010. – 56 с.

7. Комарова Т., Пантелеева Н. Искусство как фактор воспитания любви к родному краю / Т. Комарова, Н. Пантелеева // Дошкольное воспитание. – Москва. – 2006. – № 2. – С. 3-9.

8. Котлякова Т.А. Современные технологии развития эстетического восприятия дошкольников: учебное пособие / Т.А. Котлякова. – Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2013. – 64 с.

9. Котлякова Т.А., Абдрахимова Э.Ф. Формирование интереса к культурно-историческим ценностям родного края у дошкольников: методическое пособие по реализации регионального компонента о.о. «Художественно-творческое

развитие дошкольников» / Т.А. Котлякова, Э.Ф. Абдрахимова. – Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2014. – 76 с.

10. Сакулина Н.П., Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду / Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова. – М.: Просвещение, 1982. – 208 с.

Сведения об авторе:

Абдрахимова Эльмира Фоатовна (г. Ульяновск, Россия), аспирант кафедры дошкольного и начального общего образования ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», заведующий МБДОУ №174 г. Ульяновск, e-mail: e.abdrahimova@mail.ru

Data about the author:

E. Abdrahimova (Ulyanovsk, Russia), postgraduate student at the Department of Preschool and Elementary General Education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. Ulyanov, head of the school №174 of Ulyanovsk city, e-mail: e.abdrahimova@mail.ru



Инклюзивное образование

УДК 377

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ И ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СИСТЕМЕ ИХ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ

А.Г. Мухаметшин, Н.Л. Лыткина, А.Н. Короткова

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о необходимости организации учебной, трудовой и досуговой деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья в системе их социокультурной адаптации. При создании специальных дополнительных условий и благоприятной обстановки для детей данной категории, обеспечивается возможность отработать определенные шаблоны поведения и максимально раскрыть свой творческий потенциал.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, творческий потенциал, социальная адаптация, социальная реабилитация, психосоциальная помощь, сфера досуга, благотворительный фонд.

THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL AND LABOR ACTIVITY OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE SYSTEM OF THEIR SOCIOCULTURAL ADAPTATION

A. Mukhametshin, N. Lytkina, A. Korotkova

Abstract. The article discusses the necessity of the organization of educational, employment and leisure activities of children with disabilities in the system of their socio-cultural adaptation. When creating special conditions and a favorable environment for the children in this category, we can give them an opportunity to practice certain patterns of behavior and to maximize their creative potential.

Keywords: children with disabilities, creativity, social adaptation, social rehabilitation, psycho-social support, leisure activities, charity fund.

Уровень духовности и нравственного здоровья общества всегда определялся отношением к детям, людям преклонного возраста и лицам с ограниченными возможностями здоровья. В традициях нашей многонациональной страны и в основе патриархальности воспитания всегда было милосердие, всепрощение и сострадание к ближнему. Готовность проявить заботу и протянуть руку помощи свойственно рожденному в Великой России. Это непреодолимая сила, которая помогает выстоять в самые сложные времена. И напротив – сухой прагматизм и алчность ограничивают границы общения и развитие общества. Отношение к «исключительным» детям и инвалидам всегда было наполнено добротой и сочувствием. К большому сожалению, в период нескольких десятилетий времен перестройки произошла переоценка ценностей и в сложной социально-экономической обстановке шла борьба за материальное обеспечение среди мобильных и конкурентоспособных людей, а лица с ограниченными возможностями здоровья были брошены на выживание в самых сложных условиях. Отрадно, что на сегодняшний день

одним из важнейших направлений государственной политики в нашей стране, являются социальная адаптация, реабилитация и интеграция в среду здоровых людей лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Понятие «адаптация» относится к той группе общенаучных понятий, которые зарождаются при пересечении различных наук, содействуют синтезу знаний различных систем, поэтому используются во многих отраслях науки. «Адаптация» - приспособление организма к изменяющимся внешним условиям [4]. При рассмотрении проблем адаптации человека говорят о социальной, психической и физиологической адаптации. Основываясь на исследованиях Л.И. Акатова, Г.В. Безюлевой, Т.В. Волосовца, В.И. Слободчикова, Е.М. Старобиной, В.П. Кашенко и др. определяющим значением социальных условий развития, процесса профессионального обучения и интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в среду здоровых людей является широкое использование методов «оккупационной терапии», «ранней интервенции», социотерапии, средств оздоровительной и лечебной физической

культуры [5]. Часто бывает недостаточно лишь средств медицинской реабилитации и способов организации досуга людей данной категории. Они хотят быть востребованными, полезными обществу и семье. Ребята школьного и старшего подросткового возраста всеми силами пытаются заявить о себе, о своих возможностях и талантах.

Совместная работа педагогов, психологов, медиков, аниматоров, сотрудников учреждений дополнительного профессионального образования и т.д. позволяет достичь положительных результатов в улучшении здоровья и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Критериями оценки уровня толерантности общества являются забота и внимание к людям с ограниченными возможностями здоровья. Показателем результативности государственной политики, проводимой в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья, может служить доступность для них безбарьерной среды, включая жилье, транспорт, образование, работу и культуру, объекты туристической индустрии и доступность средств информации и каналов коммуникации. В РФ на сегодняшний день принято достаточно много законов и детально разработанных стандартных правил, учитывающих потребности лиц с ограниченными возможностями здоровья при строительстве жилья, устройстве социальной инфраструктуры, медицинского обслуживания, организации досуга. Но самым серьезным препятствием для реализации этого правового вектора является отсутствие механизма, контролирующего и обязывающего принимать утвержденные законы и соответствующие меры. Печально осознавать, что во многих Европейских странах у инвалидов решены все бытовые проблемы и условия их жизни в целом находятся на более высоком уровне, чем в нашей стране.

Особенно бережный подход к работе, с использованием результатов проведенных научных исследований, должен осуществляться в общении с детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья. Инновации любого рода должны быть проверены временем, являться актуальными, своевременными и иметь под собой научную основу. В детстве и отрочестве преобладает поисковая, творческая и экспериментальная активность. Предусмотрительно создавая специальные условия для детей с ограниченными возможностями здоровья мы даем им возможность лучше понять свой скрытый резерв, отработать определенные шаблоны действий и выработать динамический

стереотип поведения. Создание дополнительных условий и благоприятной обстановки для детей и подростков позволит им максимально раскрыть свой творческий потенциал.

Важнейшим фактором является социальная среда, в которой происходит становление и формирование личности. Самовыражение в музыке и танце, проигрывание этюдов и сценок в театральных постановках, поиск себя в различных творческих видах деятельности позволяют ребенку выйти за пределы привычного и реализовать себя в иных областях отношений, в иных условиях. В природе существует закон равновесия, который можно применить и к эмоциональной сфере человека. Суть его заключается в том, что недостаток положительных эмоций восполняется эмоциями негативными. В повседневной жизни ребенка с ограниченными возможностями здоровья достаточно много печальных моментов, когда он с грустью осознает, что ему доступно далеко не все, что нужно учиться преодолевать трудности, порой превозмогая душевную и телесную боль. Задача родителей, педагогов, сотрудников социальных служб заключается в восполнении позитивного эмоционального фона «исключительного» ребенка [2]. В этом случае трудно переоценить положительное значение и компенсаторные возможности творческих видов деятельности: изобразительного искусства, художественного слова, классической и инструментальной музыки. В ряде стран мира утвердился общепризнанный вид реабилитации – социотерапия, эффективность которого доказана в работе с людьми с ограниченными возможностями здоровья. Это способ организации различных видов деятельности человека, рассчитанных на его свободное время, когда ставится цель ликвидировать его изоляцию от общества и нивелировать последствия его собственной пассивности. Разнообразные формы образовательной деятельности (курсы переподготовки, дистанционное обучение, кружковая и факультативная работа, посещение клубов по интересам и т.д.), терапия окружающей средой в основе которой не только медицинское вмешательство, оздоровительная и адаптивная физическая культура, но, в первую очередь, проработка взаимоотношений между личностью и социумом, – все это средства психосоциальной помощи. Они важны для людей разных возрастных групп и социальных слоев населения. Показателями эффективности работы коллектива специалистов являются установление обратной связи, обмен информацией и позитивная коммуникация с

людьми, страдающими физическими или психическими недугами. Возможности, которые предоставляет система дополнительного образования, сфера организации досуга, позволяют разрушить границы реального и идеального мира ребенка, подростка и предстать перед окружающими не только таким, каким он является в силу определенных обстоятельств, но и таким, каким он хотел бы себя видеть в иных условиях. Чем младше ребенок, тем больше возможностей создать для него особую коррекционную образовательную среду. Для ребенка раннего и старшего дошкольного возраста основным видом деятельности является игра. Даже в младших классах школы на уроках используется большое количество сюжетно-ролевых игр, сюрпризных и игровых моментов. Они помогают ребенку адаптироваться в новой среде, увидеть и пережить то, что он еще не видел и не переживал в жизни, и перейти из «зоны ближайшего развития» [1] в зону актуального творчества. Для детей с ограниченными возможностями здоровья любой вид деятельности, которой позволяет установить новые контакты и дает возможность позитивного взаимодействия оказывает положительный эффект на состояние их здоровья. Это помогает им не потеряться в обществе сверстников, самореализоваться, бороться с массой комплексов. Люди с ограниченными возможностями здоровья, достигшие определенных спортивных результатов, не всегда увлечены спортом настолько, чтобы преодолевая болевые ощущения подолгу находиться в спортивных залах. Стремление к спортивным достижениям является для них не только способом развития определенных физических качеств, но, в первую очередь, одним из факторов их социализации и интеграции в среду здоровых людей. Люди с ограниченными возможностями здоровья нацелены на успех и получение удовольствия от многих видов деятельности. Но они быстро утомляются, спектр их движений ограничен, и их монотонность и однообразие могут привести к негативным последствиям – отказу от активных видов деятельности, пассивности и замкнутости. Поэтому физическая нагрузка не должна превышать возрастные и физиологические возможности ребенка. Люди с ограниченными возможностями здоровья наиболее часто называют следующие причины по которым они предпочитают активно заниматься спортом:

1. Предоставление возможности расширить круг своего общения.
2. Уход от депрессии.

3. Возможность самоутвердиться в обществе здоровых сверстников.

4. Повышение уровня своего материального благосостояния.

5. Возможность осуществления длительных поездок и путешествий.

6. Приобретение качественной и дорогой спортивной одежды и инвентаря.

Многие специалисты занимающиеся вопросами поиска технологий и средств, способствующих интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в среду здоровых людей, основные надежды возлагают на физическое воспитание ребенка, которое при создании специальных педагогических условий позволяет нивелировать врожденный или приобретенный недуг.

По мнению некоторых из них, необходимо:

- интегрировать средства физической культуры в учебно воспитательный процесс любого образовательного учреждения психолого-педагогической направленности;

- комплексно применять средства физической культуры для всех участников образовательного процесса: учащихся, педагогов, родителей;

- учитывать специфические особенности первичного, или вторичного дефекта ребенка и психолого-педагогические закономерности работы с ним.

Комплексное применение различных средств и методов будет содействовать общему укреплению организма детей и положительно отразится на их интеллектуальном развитии и физическом состоянии. Спортивные игры и занятия физическими упражнениями, соответствующими возрасту детей и подростков, должны являться неотъемлемой частью организации их досуга. Эффективными являются ритмичные движения под музыку, особенно, когда дети с ограниченными возможностями здоровья становятся гиперактивными, или раздраженными. Чтобы предупредить утомление и усталость, необходимо чередовать виды двигательной активности детей и их умственные нагрузки. При организации досуга детей данной категории благоприятную эмоциональную атмосферу помогает создать правильно оформленное помещение, в котором дети находятся продолжительное время. Проведение цветомедитаций, массажа в помещениях со стенами определенного оттенка, рекомендованное узкими специалистами музыкальное сопровождение, яркое оформление игровых комнат, методически грамотно подобранный дидактический и раздаточный

материал, все это позволяет стимулировать организм больного ребенка, наполнять его жизненными силами. Можно вспомнить много акций, когда после посещения детских больниц и клиник аниматорами, волонтерами, артистами состояние маленьких пациентов становилось значительно лучше. В организацию досуга детей с ограниченными возможностями здоровья рекомендуется включать элементы трудотерапии. Работа с природным материалом, обучение вышивке, плетению бисером, ручным ремеслам, изготовление мягких игрушек и головных уборов помогает детям и подросткам проявлять элементы творчества, развивать свою фантазию, и что, особенно важно, - получать удовольствие от работы. Обучение в мастерских работе на вязальных машинах позволяет сочетать работу дизайнера, художника и вязальщицы, если юные мастера сами конструируют изделие и подбирают его цветовую гамму. А организация выставок, демонстрация готовых изделий, сделанных своими руками, позволяют разнообразить форму досуга детей, которые живут в детских домах, интернатах или посещают коррекционные школы.

Длительное пребывание в лечебницах или специальных учреждениях психолого-педагогической направленности (клиниках, оздоровительных интернатах, коррекционных школах, детских домах) даже для здоровых детей неизбежно сопровождается стрессовой ситуацией. Для детей с ограниченными возможностями здоровья планирование учебно-воспитательного процесса и лечебно-восстановительного периода должны иметь свои особенности.

Но организация любой деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья должна быть посвящена решению проблемы их допрофессиональной подготовки с целью социальной адаптации и интеграции в среду здоровых людей. Проблема рационального и более полного использования человеческого ресурса, который является определяющим в развитии экономического потенциала страны, стоит сейчас наиболее остро. По мнению Л.И. Акатова, Н.С. Эргановой, социальная и профессиональная адаптации должны рассматриваться как оказание помощи учащимся с ограниченными возможностями здоровья в их профессиональном становлении и формировании социальных и трудовых качеств, необходимых для конкретного вида деятельности и жизни в обществе (диссерт).

Чанг Мартиниес Лесбия Норела считает, что Российская система специального образования

исходит из оптимистических взглядов на возможности развития аномальных детей и построена на приоритете организации их активной деятельности и, в первую очередь, включения в общественный труд М.В. Брызгалов считает, что этого недостаточно и необходимо выстраивать систему социально-трудовой реабилитации лиц с нарушениями умственного и физического развития адекватно рыночным условиям [7].

Реабилитация, по мнению многих авторов [2;3;5], представляет собой систему медико-психологических, социальных и педагогических мероприятий, направленных на устранение или возможно более полную компенсацию ограничений жизнедеятельности, вызванных нарушением здоровья. Целью реабилитации является максимальное приспособление выпускников коррекционных школ к социальной среде. Задача реабилитации подростков – подготовка к самостоятельной жизни.

Одним из основных средств реабилитации является трудовая деятельность. А.А. Дмитриев указывает, что понятие «социальная реабилитация» имеет многоплановую структуру, включает в себя и обучение, и воспитание детей с проблемами в развитии, коррекционные меры воздействия на развитие их высших психических функций, преодоление двигательных нарушений и недостатков их физического развития [6].

Следовательно, в учебно-воспитательном процессе (УВП) коррекционных школ необходимо создавать условия для социальной и профессиональной адаптации выпускников, которые смогут эффективно включиться в трудовые и общественные отношения после окончания школы.

В учебно-воспитательном процессе коррекционной школы физическое воспитание должно выступать основным фактором коррекции и сохранения здоровья учащихся, поскольку физическое состояние и двигательные возможности во многом определяют общую дееспособность в обучении и в труде, а также компенсаторные возможности организма в преодолении нарушений развития.

Возможность получить основы трудового обучения и допрофессиональной подготовки дает гарантию социальной адаптации ребенка с ограниченными возможностями здоровья, входящему во взрослую, самостоятельную жизнь.

Учитывая, что по оценкам Министерства труда и социального развития России количество людей с ограниченными возможностями значительно возросло,

становится ясно, что вопросы реабилитации, адаптации, интеграции инвалидов в общество становятся актуальными, значимыми и обоснованными.

В настоящее время около 10% населения земного шара составляют инвалиды и, несмотря на успехи медицины, их число медленно, но неуклонно растет.

В России по данным современной статистики 10 млн. инвалидов (около 7% населения). По оценке Агентства социальной информации Министерства здравоохранения Российской Федерации их не менее 15 миллионов. Ежегодно в нашей стране рождается 50 000 детей, которые признаны инвалидами с детства.

По детской смертности Россия обгоняет развитые страны в 2 – 2,5 раза. По статистическим данным из 35,9 млн. детей, живущих сегодня в России, 4,5% имеют ограниченные возможности здоровья. Это приблизительно 1 млн. 600 тыс. детей.

Данным людям необходима защита их гражданских прав, гарантированная законом. Причиной проблем, с которыми сталкиваются люди с ограниченными возможностями здоровья, является скорее неприспособленность социальной среды к их нуждам и желаниям, чем неприспособленность этих людей к требованиям общества. Российская система специального образования исходит из оптимистических взглядов на возможности развития, обучения и социализации их активной деятельности и, в первую очередь, включения в социум. В Республике Татарстан за последние годы активизировалась деятельность общественности по решению проблем лиц с ограниченными возможностями здоровья. Наиболее острыми нерешенными вопросами для лиц данной категории остаются серьезные ограничения жизнедеятельности, социальное и правовое неравенство и недоступность инфраструктуры. В 2012 – 2013 г. в работу школ г. Набережные Челны, Менделеевска, Альметьевска внедрена программа «Доступная среда», проект «Забота», что обеспечивает создание условий для учащихся школ в ходе учебно – воспитательного процесса в учреждениях психолого-педагогической направленности.

Специально для этих детей создается безбарьерная среда. Переоборудуются школьные лестницы, коридоры, учебные классы и служебные помещения. Активно внедряется проект о работе среди маломобильных групп детей на период с 2011 по 2015 г. Первые результаты этой работы были получены уже в 2012 г. Более 560 школьников с ограниченными

возможностями здоровья закончили школы Татарстана и 418 учащихся (что составляет 74%) поступили в профтехучилища, 506 детей-инвалидов прошли дистанционное обучение, 434 родителя обучены дистанционно и в их личное пользование переданы компьютеры.

В г. Набережные Челны совместно с органами социальной защиты и городским отделом физической культуры и спорта Управления Образования были открыты и успешно функционируют на сегодняшний день 9 обществ инвалидов. Участники – люди разных профессий проходят профессиональную переподготовку, активно занимаются общественной деятельностью.

Благотворительные фонды инвалидов – спортсменов ежегодно проводят спортивные соревнования на кубок мэра города, совершают велопробеги, автомобильные и конно-спортивные путешествия по РТ и РФ (Булгары, Свияжск, Кавказские минеральные воды, Нальчик, Пятигорск). Успешно функционирует мастерская, где производят обувь, головные уборы, изготавливают кожаные и трикотажные изделия. Эти изделия известны далеко за пределами города Набережные Челны, т.к. являются не только товарами повседневного спроса, а изделиями тонкой ручной работы. Несмотря на активность жителей города и деятельность энтузиастов – инвалидов, в регионе в целом недостаточно оборудованы объекты городской инфраструктуры. Анализ проводимой деятельности в отношении социальной реабилитации в Республике Татарстан показал, что необходимо правильно организовать и активизировать спортивную и оздоровительную работу с детьми и подростками. В рамках подготовки к Универсиаде в Казани были возведены новые спортивные объекты, открыты школы олимпийского резерва. Построена олимпийская деревня для участников Универсиады, где есть оборудованные спортивные залы, комнаты отдыха и пункты питания доступные для инвалидов. Это «оазис» в крупном мегаполисе, о котором из средств массовой информации узнают инвалиды из маленьких городов и жители сельской местности. По данным статистики в Российской Федерации 15 – 20% инвалидов живут в сложных условиях, в частном секторе, где вообще не приходится говорить о наличии удобств. В последние годы достаточно активно реализуется федеральная целевая программа «Формирование доступной для инвалидов среды жизнедеятельности». Вместе с тем, законодательная база – всего лишь предпосылка для большой работы по созданию среды без

барьеров. Немаловажное значение имеет человеческий фактор. Гражданская позиция многих достойных людей науки и простых жителей г. Набережные Челны не позволяет быть равнодушными к обездоленным, ограниченным в передвижении и общении людям. В центре детского творчества много лет функционирует «Орден милосердия», который создан сотрудниками социальных служба города. Создавшие эту организацию несколько десятилетий назад Куликова Светлана Ивановна, Косова Галина Михайловна самозабвенно проводят работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья и их близкими. Они регулярно организуют выставки художников-инвалидов, изделий народного промысла, ярмарки – продажи, где реализуются изделия изготовленные из бисера, бересты, украшенные резьбой по дереву и кости, качественные трикотажные изделия, изготовленные артелями инвалидов. Неоднократно учащихся коррекционных школ удавалось вывести на международные выставки в Бельгию, на конкурс юных дарований в г.г. Самару и Москву. Несколько лет назад 15 слабовидящих и слепых детей из школ города Набережные Челны приняли в участие спортивных соревнованиях «На Земле Онара» в столице Марий Эл г. Йошкар-Оле, которые были организованы педагогическим университетом им. Н.К. Крупской. Реабилитационный центр «Журавушка» на берегу уникального озера «Таир» принимал детей из г.г. Самара, Ярославль, Киров, Саранск, Набережные Челны, Елабуга. Администрацией и сотрудниками центра была организована подготовка оборудованных и безопасных спортивных площадок. К приезду детей спальни были украшены плакатами и стенгазетами, организовано усиленное питание. Сложно было предположить, что эти приветливые, радушные и энергичные студенты только два дня назад встречали группу инвалидов – колясочников и команду глухих и слабослышащих спортсменов из отдаленных Российских городков.

Трудовая деятельность современного человека характеризуется повышенной сложностью и интенсивностью труда, высокой концентрацией внимания, владением большим объемом профессиональных знаний. Безусловно, это требует от специалиста гибкости мышления, психологической устойчивости, выносливости.

Действенными средствами сохранения здоровья и высокого уровня работоспособности являются разумно организованная двигательная активность, здоровый образ жизни, оптимальное использование средств физической культуры и

профессионального спорта. Вопрос эффективности использования средств физической культуры для восстановления, исправления нарушенной моторики, недостатков физического развития и повышения качества трудовой и профессиональной подготовки рассматривался в работах авторов Г.М. Дульнева, М.С. Певзнера, П.Ф. Лесгафта и их последователей Н.М. Амосова, М.Я. Виленского, А.А. Дмитриева, В.А. Лисовского, В.П. Полянского, Б.И. Загорского, Е.С. Черника, Л.В. Шапковой, С.Н. Попова, В.А. Кабачкова, С.А. Полиевского, Т.И. Губаревой и др.

Одной из самых благородных и важных миссий на сегодняшний день является оказание помощи и организация работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Проведение методически грамотно подготовленных спортивных мероприятий, составление комплексов упражнений, с целью коррекции и компенсации нарушений данного контингента детей, позволяет преодолеть их биологические ограничения развития. Специально разработанные комплексы упражнений могут компенсировать недостаток работы одного органа другим и успешно использоваться для совершенствования коррекционно-педагогического процесса.

По мнению Е.С. Черника, физическую культуру, как и другую двигательную деятельность ребенка с ограниченными возможностями здоровья, надо рассматривать не только в аспекте выполнения различных физических движений, а как коррекционно-компенсаторную, лечебно-оздоровительную форму воздействия на двигательную недостаточность. Основным принципом, пронизывающим весь учебный процесс, должен являться принцип коррекционной направленности.

Исследования С.Н. Ермакова показывают, что необходимо усиление межпредметных связей физического воспитания в профессиональном обучении. Лишь незначительная часть научных работ опиралась на экспериментальный материал, составляющий содержание физкультурно-оздоровительной работы с целью повышения эффективности профессионального обучения и трудовой подготовки.

По мнению А.Н. Журавлева, необходим переход от групповых, авторитарных форм проведения занятий физическими упражнениями к организации дифференцированного подхода. По мнению автора, это повысит уровень здоровья, психофизическую и профессиональную подготовленность учащейся

молодежи. В то же время, негативные последствия нерациональной двигательной активности скажутся не только на соматическом здоровье и функциональной полноценности молодежи, но и на биологических основах будущих поколений.

Оптимальное и научно-обоснованное внедрение средств лечебной и оздоровительной

физической культуры, инновационных технологий трудового обучения в допрофессиональную подготовку детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья позволит снять с них клеймо социальной бесперспективности и повысить их стартовые возможности при вступлении в самостоятельную жизнь.

Литература:

1. Абдулмуталинова Т.А. Соотношение общего и специального образования в профессионально-технических учебных заведениях России конца XIX – начала XX веков: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Абдулмуталинова Тамара Адамовна. - Москва. - 2004. - 155 с.

2. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Л.И. Акатов // Гуманитарный издательский центр «Владос». – Москва. – 2006. – 363 с.

3. Андросова Г.Л. Курс «Социально-бытовая ориентировка» как педагогическое средство социализации подростка с нарушением интеллекта: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Андросова Галина Леонидовна. - Екатеринбург. – 2003. – 18 с.

4. Бгажнокова И.М. Проблемы и перспективы развития коррекционной помощи детям с интеллектуальной недостаточностью / И.М. Бгажнокова // Дефектология. – 2010. - № 1.

5. Безюлева Г.В. Повышение профессиональной компетентности педагогов и мастеров производственного обучения и подготовка их к работе с умственно отсталыми учащимися / Г.В. Безюлева // Профессиональное образование. - М., ИСОМ, 2005. - 9-17 с.

6. Начинская С.В. Спортивная метрология: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / С.В. Начинская. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – С. 95-127.

7. Чанг Мартинес Лесбия Нориела. Помощь детям с отклонениями развития в Панаме: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.03 // Чанг Мартинес Лесбия Нориела. – Москва. – 2000. – 144 с.

Сведения об авторах:

Мухаметшин Азат Габдулхакович (г. Набережные Челны, Россия), профессор кафедры педагогики и психологии им. З.Т. Шарафутдинова Набережночелнинский государственный педагогический университет, e-mail: magnpi@mail.ru

Лыткина Наталья Леонидовна (г. Казань, Россия), доцент кафедры педагогики Негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Университет управления «ТИСБИ».

Короткова Анна Леонидовна (г. Казань, Россия) доцент кафедры педагогики Негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Университет управления «ТИСБИ».

Data about the authors:

A. Mukhametshin (Naberezhnye Chelny, Russia), professor at the Department of Pedagogics and Psychology of Z. Sharafutdinov, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, e-mail: magnpi@mail.ru

N. Lytkina (Kazan, Russia), associate professor of pedagogics of Non-state educational institution of higher education "University of management" "Tatar Institute of Assistance to Business" University, Russia.

A. Korotkova (Kazan, Russia), associate professor of pedagogics of Non-state educational institution of higher education "University of management" "Tatar Institute of Assistance to Business" University.

Педагогическая лингвистика

УДК 372.881.111

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Т.Р. Усманов, Е.Б. Воронина, О.А. Данилова

Аннотация. В статье представлен материал, в котором рассматривается вопрос формирования иноязычной компетенции у будущих инженеров в условиях поликультурной среды. Актуальность исследования заключается в рассмотрении проблемы с культурологической точки зрения. Выявляются социальные, экономические и политические предпосылки исследуемого аспекта. Проведен анализ стандартов и рабочих программ по теме. Определена роль поликультурной среды, в рамках которой формируются различные компоненты профессиональной иноязычной компетенции.

Ключевые слова: формирование, коммуникативная компетенция, студенты-инженеры, поликультурная среда.

FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF ENGINEERING STUDENTS IN MULTICULTURAL ENVIRONMENT

T. Usmanov, E. Voronina, O. Danilova

Abstract. The paper presents the material, which addresses the issue of formation of foreign language competence of future engineers in the conditions of multicultural environment. The urgency of the research consists in the investigation of the problem from the cultural point of view. Social, economic and political prerequisites of the studied aspect are revealed. The analysis of standards and working programs for a subject is carried out. The multicultural environment role within which various components of professional foreign-language competences are formed is determined.

Keywords: formation, communicative competence, engineering students, multicultural environment.

Проблема воспитания и образования личности, формирование культуры общения в частности, являются одной из значимых задач на современном этапе развития системы образования России. Иностранный язык как культурологический компонент выступает в качестве необходимого инструментария для общения в современном мире.

Сегодня мировая культура выглядит многоликой панорамой национальных культур, это мировой интеграционный процесс, в котором происходит смешение различных этносов. В результате человек в современной социокультурной ситуации находится на рубеже культур, взаимодействие с которыми требует от него диалогичности, понимания, уважения к культурной идентичности других людей. Этнокультурный облик нашей страны отличается огромным разнообразием. Следствием сложного комплекса социальных факторов, недостаточного поликультурного образования подрастающего поколения могут быть отсутствие толерантности в отношениях разных этнических групп, конфликты на национальной почве и ряд других проблем.

Эмигранты, беженцы, вынужденные переселенцы – масштабное явление всех стран Евросоюза, которое, на наш взгляд, в силу ряда политических и экономических, социальных причин может стать актуальным и в современной России, учитывая тот факт, что по количеству ежегодно приезжающих из ближнего и дальнего зарубежья с видом на постоянное место жительства наша страна находится на одном из первых мест в мире.

Переход к личностно-ориентированной парадигме образования предполагает, что государству нужны активные, компетентные специалисты, способные самостоятельно принимать решения и готовые взять на себя ответственность за их осуществление; мотивированные к созидательной деятельности, сотрудничеству; учитывающие чужое мнение, умеющие вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы, стремящиеся к взаимопониманию и неконфликтному сосуществованию в поликультурной среде.

Поликультурная среда рассматривается в качестве социального пространства, в рамках которого происходят общие процессы

развития общества, функционирование и развитие политической, нравственной, художественной и других видов культур во всех их проявлениях. Наряду с этим, уровень экономического развития государства, его социальная политика, интеллектуальный потенциал общества, исторические традиции и т.п. оказывают существенное влияние на поликультурную среду и ее взаимодействие с личностью [1].

Сравнительные описания различных типов национального коммуникативного поведения, которые были предприняты в последнее время, помогают преподавателям акцентировать внимание студентов на несоответствиях и различиях, проявляющихся в межкультурном диалоге, что в конечном итоге будет способствовать успеху коммуникации на иностранном языке.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов на занятиях по иностранному языку может являться одним из наиболее важных средств, способствующих осуществлению позитивного диалога культур.

В настоящее время уже никто не оспаривает тот факт, что иностранный язык как составляющая культурологического процесса, наряду с обучением общению и повышением уровня общей и профессиональной культуры, имеет еще и огромное воспитательное значение. В современных условиях это готовность содействовать налаживанию равноправных международных отношений, представлять свою страну, область, город, университет в межкультурных связях на основе уважения духовных ценностей других культур. В этой связи, основная цель обучения иностранному языку может быть достигнута только при ответственном развитии иноязычной компетенции студентов различных специальностей и направлений подготовки. Таким образом, при формировании коммуникативной компетенции необходимо воспитывать коммуникативно активную личность, способную обеспечить диалог культур на иностранном языке [2].

Под иноязычной коммуникативной компетенцией, по мнению отечественных исследователей (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Р.П. Мильруд и др.), подразумевается интегративное качество личности, определяющее способность и готовность к иноязычному общению с носителями языка; восприятию и пониманию партнеров;

адекватному и своевременному выражению своих мыслительных намерений.

Рассмотрим основные компоненты иноязычной коммуникативной компетенции, на базе которых она формируется в процессе обучения иностранному языку и культуре. Ее традиционно делят на лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, дискурсивную, стратегическую и социальную компетенции. Это подразумевает объяснение преподавателем грамматических тем, выполнение упражнений, работу с различными текстами и т.д., что формирует лингвистическую составляющую иноязычной компетенции студентов, а знакомство с обществом, историей, традициями, культурным достоянием страны, изучаемого языка – ее социальную и культурологическую область [3;4].

На наш взгляд, культурологический аспект нужно рассматривать шире, по отношению к языкам международного общения, посредством которых осуществляется основной объем различных видов иноязычных коммуникаций, в том числе и в профессиональной среде, которую, в свою очередь, невозможно рассматривать вне объективно существующей поликультурной среды.

В качестве примера рассмотрим формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов инженеров, обучающихся по направлению подготовки 27.03.02 «Управление качеством». Среди требований к результатам освоения программ бакалавриата выпускник должен обладать рядом общекультурных и профессиональных компетенций, которые, несомненно, относятся и к иноязычному взаимодействию в поликультурной среде современного общества. Среди данных компетенций Федеральный государственный образовательный стандарт вполне обоснованно выделяет следующие:

– способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;

– способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия [5].

Анализ стандартов и рабочих программ по дисциплине «Иностранный язык» [5;6] показывает, что особенность поликультурной среды учитывается на уровне формулировки целей. Обращение к литературе, посвященной анализу формируемых компетенций [7;8],

позволяет сделать вывод о том, что, наряду с исключительно важными задачами формирования навыков профессиональной иноязычной коммуникации или лингвопрофессиональной компетенции, большинство ученых уделяет значительное внимание развитию языковой коммуникативной компетенции студентов как культурологической составляющей. Эти явления необходимо рассматривать интегрировано.

Таким образом, в условиях выстраивающегося многополярного мира, в который объективно вовлечено большинство стран, создается объективная необходимость в формировании иноязычной коммуникативной компетенции будущих инженеров, осуществляющих свою деятельность в поликультурной среде международных профессиональных сообществ.

Литература:

1. Боташева Н.П. Поликультурная среда как социально-культурный феномен / Н.П. Боташева // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2010. – № 3. – С. 184-189.
2. Зарицкая Л.А. Развитие иноязычной компетенции студентов университета / Л.А. Зарицкая // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2010. – № 11(117). – С. 167-173.
3. Усманов Т.Р. Профессиональная подготовка студентов по специальности «Таможенное дело» в Казанском кооперативном институте / Т.Р. Усманов // Научное обозрение. – 2015. – № 10(2). – С. 285-288.
4. Воронина Е.Б. Коммуникативный подход в преподавании английского языка в азиатских странах / Е.Б. Воронина // В мире научных открытий. – 2015. – № 5.6(65). – С. 2055-2063.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 221400 Управление качеством. – 23 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pstu.ru/files/file/adm/fgos/221400_62.pdf
6. Аржанцева Н.В., Хованская Е.С., Маклакова Н.В., Ахсанова Л.Н., Абросимова Г.А. Программа дисциплины иностранный язык. Направление подготовки 27.03.02 – Управление качеством / Н.В. Аржанцева, Е.С. Хованская, Н.В. Маклакова, Л.Н. Ахсанова, Г.А. Абросимова. – КФУ. – 2015. – 45 с.
7. Костюкова Т.А., Морозова А.Л. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов: монография / Т.А. Костюкова, А.Л. Морозова. – Томск: Изд-во Томск. политех. ун-та, 2011. – 180 с.
8. Минеева О.А., Красикова О.Г. Формирование профессионально-иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров в вузе: монография / О.А. Минеева, О.Г. Красикова. – Н. Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2010. – 196 с.

Сведения об авторах:

Усманов Тимур Равилевич (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка в сфере медицины и биоинженерии Института международных отношений, истории и востоковедения Казанского федерального университета, e-mail: usmanovtr@mail.ru

Воронина Екатерина Борисовна (г. Казань, Россия), доцент кафедры английского языка в сфере медицины и биоинженерии Института международных отношений, истории и востоковедения, Казанского федерального университета, e-mail: voronina86@yahoo.com

Данилова Ольга Александровна (г. Казань, Россия), ассистент кафедры английского языка в сфере медицины и биоинженерии Института международных отношений, истории и востоковедения, Казанского федерального университета, e-mail: Olga.Danilova@kpfu.ru

Data about the authors:

T. Usmanov (Kazan, Russia), candidate of pedagogic sciences, docent, associate professor at the Department of English Language in the Field of Medicine and Biomedical Engineering of the Institute of International Relations, History and Oriental Studies of Kazan Federal University, e-mail: usmanovtr@mail.ru

E. Voronina (Kazan, Russia), associate professor at the Department of English Language in the Field of Medicine and Biomedical Engineering of the Institute of International Relations, History and Oriental Studies of Kazan Federal University.

O. Danilova (Kazan, Russia), assistant at the Department of English Language in the Field of Medicine and Biomedical Engineering of the Institute of International Relations, History and Oriental Studies of Kazan Federal University, e-mail: Olga.Danilova@kpfu.ru УДК 378.147

УДК 37.016:811.1/2

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.Н. Татарина

Аннотация. В статье рассматривается проблема модернизации содержания иноязычного образования в контексте преодоления негативных рационалистических и технократических тенденций, поиска его личностно-деятельностных и эмоционально-ценностных основ. Присутствие среди компонентов содержания иноязычного образования аксиологической (эмоционально-ценностной) составляющей свидетельствует о признании необходимости эмоционально насыщенного образования, формирующего опыт ценностного отношения к объектам действительности.

Ключевые слова: составляющие содержания иноязычного образования, технократические тенденции, эмоционально-ценностный компонент.

ON THE STRUCTURING OF THE CONTENT OF THE EMOTIONAL AND VALUABLE FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

M. Tatarinova

Abstract. The author deals with the issue of modernization of the content of foreign language education in the context of overcoming of negative rationalistic and technocratic trends, searching for its personal and activity as well as emotional and value bases. The presence of the axiological (emotional-valuable) component among the components of the content of foreign language education testifies the acknowledgement of the need for emotionally rich education that forms the experience of axiological treatment of the objects of reality.

Keywords: components of the content of foreign language education, technocratic trends, emotional-valuable component.

Как известно, содержание образования имеет исторический характер и изменяется под влиянием требований жизни, производства и уровня развития научного знания. Оно также определяет степень соответствия учебно-воспитательного учреждения запросам и требованиям современной жизни, обеспечивает преемственность поколений в различных сферах деятельности, играет немаловажную роль в формировании личности, её мировоззрения, нравственного отношения к миру и самому себе. Более того, данное дидактическое понятие во многом детерминирует то, какой личностью войдёт выпускник школы в самостоятельную жизнь; носителем каких ценностных ориентаций он будет; насколько созидательны будут его помыслы и идеи; какую жизненную позицию займёт личность в обществе, в отношениях с людьми.

Цели и содержание общего среднего образования при действовавших в индустриальную эпоху учебно-дисциплинарном и авторитарно-информационном подходах с установкой на «среднего» ученика определялись социальным заказом того времени: обществу требовалась личность с заданными свойствами строителя будущего коммунистического общества.

Образование было нацелено на приобщение школьников к науке и производству, но не к полноценной самостоятельной жизни. Как следствие, доминирующим в отечественной педагогической практике было понимание содержания образования как системы ЗУНов – знаний, умений, навыков. Действительно, владение данными компонентами позволяет человеку адекватно выполнять возложенные на него функции, но не обеспечивает гармоничного приобщения к жизни. Учащийся воспринимается педагогом не как свободная и самостоятельная личность со своей системой ценностей и смыслов жизни, а как обучаемый программированный объект. С точки зрения мировоззренческой ориентации подобное понимание содержания образования можно охарактеризовать как сциентистское («сциентистское» от англ. Science – наука – «знаниецентристское») [4].

Как справедливо подчёркивает И.М. Осмоловская, сциентистское содержание образования делает учебно-воспитательный процесс слишком академическим, личностно отчуждённым, не стимулирующим формирование ценностных ориентаций школьника, его самопознания и самоопределения. Аффективные впечатления учащихся при учебно-дисциплинарном и

авторитарно-информационном подходах к образовательному процессу часто оказываются отрывочными и беспорядочными, ценностные ориентации – размытыми. Педагоги отмечают рост количества учащихся, склонных к ссорам и агрессии, избегающих своих сверстников, замкнутых, эмоционально «закрытых» и необщительных [8].

Постепенно указанная негативная тенденция при проектировании содержания образования приводит к распространению в обществе технократов – людей, лишённых эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта, мыслящих, в основном, рационально. В области иноязычного образования технократические тенденции «процветали» в рамках возникшего в 70-е гг. XX в. коммуникативного подхода (W. Littlewood, K. Morgan, D. Nunan, Дж. Шейлз). Это неизменно предусматривало овладение учащимися различными речевыми функциями; обуславливало необходимость развития умений выражать коммуникативные интенции (просьбу, приказ, согласие, возражение и т.д.) средствами изучаемого языка. Иными словами, в проектировании и реализации содержания иноязычного образования просматривалась та же односторонность, что и в содержании образования в рамках любого другого школьного предмета. В нём не был зафиксирован опыт эмоционально-ценностных отношений, т.е. отсутствовал так называемый *эмоционально-ценностный компонент* (ЭЦК). Как следствие, формирование опыта эмоционально-ценностных отношений в иноязычном образовании протекало хаотично и интуитивно.

Проблемы модернизации содержания иноязычного образования в контексте преодоления негативных рационалистических и технократических тенденций, а также поиска его лично-деятельностных и эмоционально-ценностных основ в XXI в. предполагают смещение «с пьедестала» системы знаний, речевых умений, навыков, тем и сфер общения и т.п. По мнению Е.И. Пассова, уникальность образовательных возможностей данного предмета, способного внести весомый вклад в развитие человека как индивидуальности, требует иной терминологии: «иностранный язык» – это не «учебный предмет», а «образовательная дисциплина», предусматривающая овладение не только самим иностранным языковым кодом, но и ознакомление с литературой,

историей и в целом с культурой страны изучаемого языка [9, с.163].

Е.Г. Тарева справедливо полагает, что это неизбежно ведёт к пересмотру достигнутых результатов, их переоценку с позиций новых парадигм, выдвигаемых временем [10, с.183]. На передний план выходят, прежде всего, ценности непреходящего характера: Бог, добро, человек, труд, родина, патриотизм. Однако в качестве самой большой ценности, в соответствии с принципами гуманизации и демократизации общества в условиях смены ценностных ориентаций в постиндустриальном информационном обществе, стала признаваться свободная, развитая, образованная личность, способная жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира.

В данной статье мы намерены проанализировать взгляды отечественных дидактов и методистов в области иноязычного образования на компонентный состав его содержания. Цель анализа – поиск такого подхода к структурированию содержания иноязычного образования, который позволил бы преодолеть негативные технократические тенденции, обеспечив единство усвоения знаний, деятельности по их репродуктивному и творческому применению и реализации сформированного у каждого ученика на основе его потребностей и мотивов ценностного отношения к окружающей действительности.

Сопоставив общепедагогическую трактовку категории «содержание образования» (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин) с взглядами ведущих методистов в области иноязычного образования [2;6;7], мы пришли к выводу, что при всём различии их позиций можно выявить определённые тенденции. Они позволили нам выявить ряд составляющих содержания иноязычного образования, неизменно присутствующих во всех концепциях, см. табл. 1.

Комментируя содержание таблицы, нужно отметить следующее:

1) У всех исследователей в системе присутствует так называемая «знаниевая» (идеальная) составляющая. Она статична и включает знания языкового и речевого материала, а также сферы, темы, проблемы, ситуации общения и т.п. С целью укрепления культуроведческой направленности иноязычного образования в некоторых концепциях (Е.И. Пассов, З.Н. Никитенко) «знаниевая» составляющая дополнена такими единицами, как факты культуры страны (стран) изучаемого языка.

Таблица 1. – Составляющие содержания иноязычного образования

Составляющие содержания иноязычного образования	Позиции авторских школ			
	И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин	Е.И. Пассов	И.Л. Бим	З.Н. Никитенко
«Знаниевая» (идеальная)	Знания, имеющие наиболее общий характер: о природе, обществе, способах деятельности (1-ый компонент)	Факты культуры народа, включая язык как неотъемлемый компонент этой культуры в её диалоге с родной культурой (1-ый компонент)	Знания языкового и речевого материала, начиная от звука и буквы и заканчивая целостным текстом (1-ый компонент); темы, проблемы, предметы речи (2-ой компонент)	Факты и культуры страны (стран) изучаемого языка и России, других стран (1-ый компонент); сферы и темы, проблемы, ситуации общения; языковой и речевой материал (3-ий компонент)
Процессуально-репродуктивная	Опыт осуществления известных способов деятельности (2-ой компонент)	–	Речевые действия в целях решения учебно-познавательных и коммуникативных задач репродуктивного характера (3-ий компонент)	Речевые действия с единицами языка и речи, универсальные учебные действия (3-ий компонент)
Процессуально-творческая	Опыт творческой деятельности (3-ий компонент)	Умение общаться посредством всех видов иноязычной речевой деятельности (3-ий компонент)	Речевые действия в целях решения учебно-познавательных и коммуникативных задач творческого характера (3-ий компонент)	Развитие когнитивных способностей (2-ой компонент). Речевые умения аудирования, говорения, чтения и письма, включая компенсаторные умения. Развитие способности к межкультурному общению (3-ий компонент)
Аксиологическая (эмоционально-ценностная)	Опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, к людям, к себе (система эмоциональной, волевой, моральной и эстетической воспитанности) (4-ый компонент)	Нравственность, патриотизм, интернационализм, гуманизм, этическая, экологическая культура и др. (4-ый компонент)	Чувства и эмоции, вызываемые взаимодействием выделенных компонентов содержания образования и создающие благоприятную обучающую и воспитывающую среду (4-ый компонент)	Духовно-нравственные ценности и качества, ситуации гуманного поведения в учебных условиях иноязычного общения. Нравственные качества, обретаемые в проектной, изобразительной, музыкальной и др. видах деятельности и ситуациях гуманного общения. Формирование у учащихся оценки нравственного выбора сверстников, героев сказок, рассказов, способности сделать собственный моральный выбор и дать ему оценку (1-ый компонент). Формирование познавательного интереса, развитие внутренней мотивации (2-ой компонент)

На базе «знаниевой» составляющей учащиеся осуществляют в дальнейшем разнообразную деятельность, включая общение на иностранном языке по овладению иноязычной культурой в рамках диалога культур.

2) Вторая составляющая практически во всех концепциях носит процессуальный (деятельностный) характер и связана с овладением репродуктивными способами деятельности в рамках решения учебно-познавательных и коммуникативных задач на навыковом уровне.

3) Третья составляющая имеет процессуально-творческий характер и включает умение общаться посредством всех видов иноязычной речевой деятельности при решении учебно-познавательных и коммуникативных задач творческого характера, а также развитие необходимых для этого способностей.

4) Четвёртая составляющая имеет «отношенческий» характер и связана с формированием опыта эмоционально-ценностного отношения учащихся к обучению иностранному языку. При этом особую значимость приобретают такие категории, как личностный опыт, эмоции, мнения, чувства; а образовательные результаты увязываются с изменением мотивов, отношений, личностных позиций учащихся, системы их ценностей и смыслов [3, с.4].

Присутствие среди компонентов содержания иноязычного образования аксиологической (эмоционально-ценностной) составляющей свидетельствует о признании исследователями необходимости эмоционально насыщенного образования, формирующего опыт ценностного отношения к объектам действительности. Поэтому в качестве важных императивов системы содержания иноязычного образования признаются, во-первых, акцентуация личностных и эмоциональных моментов восприятия обучающимися опыта общения с чужой лингвокультурой; во-вторых, сопоставление этого опыта с имеющимися у них знаниями и ощущениями, но без оценок «плохо» – «хорошо», а «иное», «не такое, как у нас, но любопытное и уже понятное» [3, с.6].

Назначением эмоционально-ценностного компонента является овладение личностью системой общенациональных и общечеловеческих ценностей; результатом – развитие базового умения реализовать нравственный потенциал, накопленный в процессе иноязычного образования, формирование человека культуры. При этом происходит интеграция «продуктов» всех

четырёх компонентов содержания иноязычного образования, ибо они входят в формирующуюся духовность человека.

Мы провели анкетирование 250 учителей иностранных языков школ г. Кирова, преподающих иностранный язык на всех ступенях школьного иноязычного образования. При разработке текста анкеты за основу было принято положение коммуникативной методики о том, что общение на уроке иностранного языка должно стать не чем иным, как «взаимодействием наших систем ценностей, столкновением наших чувств и эмоций, интересов и жизненного опыта, мировоззрения и тех смыслов, которые мы вкладываем в то или иное понятие» [5, с.30]. Эти размышления привели нас к следующим вопросам [5;1], поставленным перед педагогами:

1) Являются ли объектами духовно-нравственного воспитания учащихся на уроке иностранного языка следующие ключевые ценности:

- общенациональные (восстановление и процветание России как цель);
- общечеловеческие (истина);
- жизнь (природа, жизнь человека и человеческой цивилизации);
- мировая культура;
- свободы и права личности;
- общение и сотрудничество (в том числе межнациональное, кросс-культурное).

2) Присутствуют ли в учебниках:

- нейтрально звучащие, абстрактные темы «В школе», «Семья», «Здоровье», «Будущая профессия» или проблемы, вызывающие заинтересованность и высокий уровень коммуникативной мотивации учащихся: “Do you care how you look?”, “Do you get on with people?”, “Does your health depend on you?”, “What do you know about your parents?”, “Western Democracies. Are they democratic?” и др.;

– проблемное представление грамматического материала;

– специальные задания, нацеленные на развитие умений рефлексии (самонаблюдения, самоотчёта);

– материалы, которые апеллируют к личному опыту учащихся, к их чувствам и эмоциям, побуждают к выражению собственного мнения, оценки;

– актуальные аудиовизуальные материалы;

– аутентичные материалы, учитывающие интересы и волнующие школьников разных возрастных групп?

Подобный набор вопросов, на наш взгляд, позволит нам сделать объективные выводы о том, создаёт ли урок иностранного языка

необходимые и достаточные условия для реализации ЭЦК содержания иноязычного

образования. Результаты анкетирования представлены на диаграммах, см. рис. 1, 2.

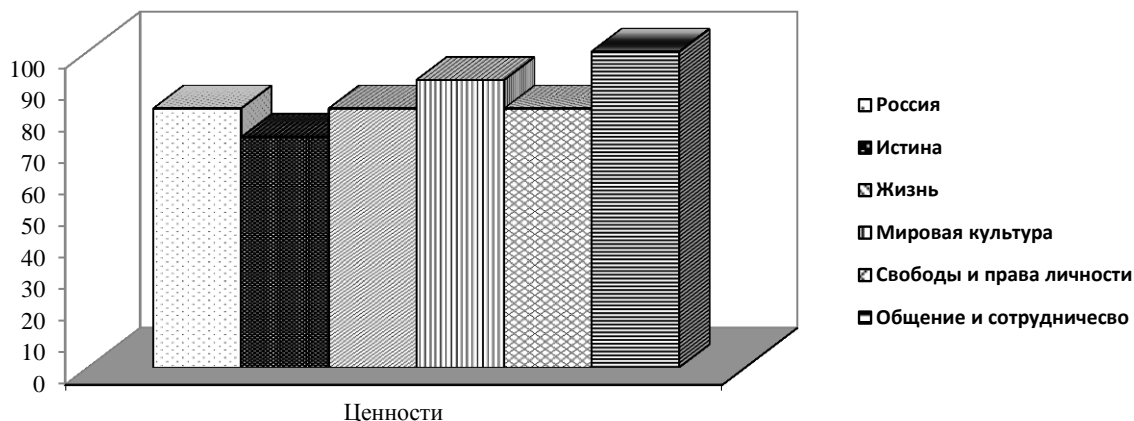


Рисунок 1. – Ключевые ценности как объекты духовно-нравственного воспитания учащихся в иноязычном образовании

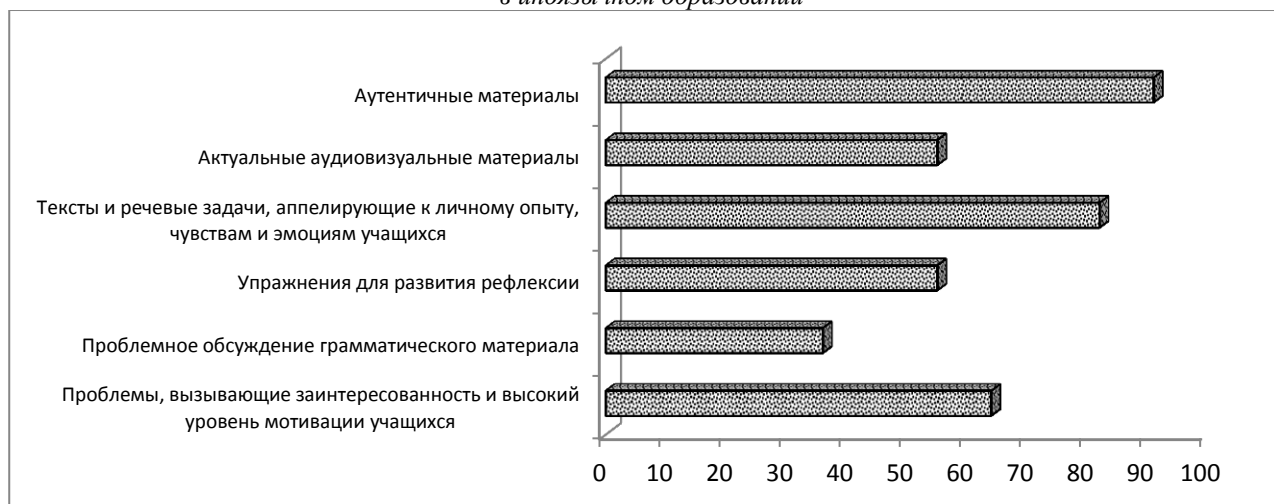


Рисунок 2. – Компоненты учебника иностранного языка, создающие условия для реализации эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования

Системно-смысловой подход к анализу данных анкетирования привёл нас к выводу, что все они достаточно полно, однако несколько бессистемно, отражают условия для реализации ЭЦК содержания иноязычного образования. Овладение ценностями иноязычной культуры в диалоге с родной в целях формирования учащегося как человека культуры происходит поэтапно, на всех ступенях школьного иноязычного образования. Оно осуществляется через выполнение заданий и упражнений, которые апеллируют к чувствам и эмоциям личности, побуждают её к выражению собственного мнения, оценки и, в конечном счёте, помогают приобрести объективный и личностный смысл понятий добра и зла, духовности, равнодушия, честности, справедливости, совести.

Так постепенно происходит развитие ценностных ориентаций учащихся, что способствует ценностному осмыслению текста и явлений действительности, обеспечивая реализацию ключевых идей гуманитарного характера, гуманизации и преемственности иноязычного образования. Мы считаем, что предлагаемый подход к структурированию содержания иноязычного образования позволит преодолеть негативные технократические тенденции, обеспечив единство усвоения знаний, деятельности по их репродуктивному и творческому применению и реализации сформированного у каждого ученика на основе его потребностей и мотивов ценностного отношения к окружающей действительности.

Литература:

1. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11-15.
2. Бим И.Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования (ИЯ) / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 2. – С. 2-6.
3. Гальскова Н.Д. Современная образовательная модель в области иностранных языков: структура и содержание / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2015. – № 8. – С. 2-8.
4. Краевский В.В. Основы обучения: дидактика и методика: учебное пособие для вузов по спец. «Педагогика и психология» / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2007. – 352 с.
5. Кузовлева Н.Е. Отношение как средство воспитания / Н.Е. Кузовлева // Коммуникативная методика. – 2003. – № 2(8). – С. 30-33.
6. Лернер И.Я. Состав содержания общего образования и его системообразующие факторы / И.Я. Лернер // Теоретические основы процесса обучения; под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М., 2002. – С. 137-161.
7. Никитенко З.Н. Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Никитенко Зинаида Николаевна. – М., 2014. – 427 с.
8. Осмоловская И.М. Дидактика: учебное пособие для студ. высш. учеб. Заведений / И.М. Осмоловская. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.
9. Пассов Е.И. Методика как теория и технология иноязычного образования: кн. 1 / Е.И. Пассов. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2010. – 543 с.
10. Тарева Е.Г. Коммуникативный подход vs межкультурный подход в обучении иностранным языкам / Е.Г. Тарева // Актуальные проблемы совершенствования преподавания иностранных языков в свете личностно-деятельностной парадигмы: материалы III Международной научно-практической конференции, посвящённой 100-летию ВятГГУ (г. Киров, 20-21 ноября 2014 года); отв. ред. С.С. Куклина. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2014. – С. 181-185.

Сведения об авторе:

Татарина Майя Николаевна (г. Киров, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам, Вятский государственный университет, e-mail: mayya.tatarinova@mail.ru

Data about the author:

M. Tatarinova (Kirov, Russia), candidate of pedagogic sciences, docent, senior research officer at the Department of Foreign Languages and Methods of Teaching Foreign Languages, Vyatka State University, e-mail: mayya.tatarinova@mail.ru



УДК 378

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Г.Р. Еремеева, А.Р. Баранова, М.А. Мефодьева

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема профессионально-ориентированного обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей. Показана необходимость формирования и развития у студентов коммуникативных умений, важных для их эффективной профессиональной деятельности. Акцент сделан на принципы профильно-ориентированного обучения иностранному языку. В статье представлены методические приемы, направленные на реализацию данных принципов обучения.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, английский язык для специальных целей, студенты неязыковых специальностей, коммуникативные умения, мотивация, потребность, принципы, приемы.

PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH TEACHING TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALIZATIONS"

G. Eremeeva, A. Baranova, M. Mefodeva

Abstract. The article deals with the problem of professionally oriented teaching English to students of non-linguistic specialties. The necessity of formation and development of students' communication skills, which are necessary for their future effective professional activity, is justified. The emphasis is made on basic principles of teaching English for specific purposes. The article offers different techniques based on communicative acts used in professionally oriented language learning.

Keywords: professionally oriented teaching, English for Specific Purposes, students of non-linguistic specialties, communication skills, motivation, principles, techniques.

Интенсивно развивающиеся интеграционные процессы, рост профессиональных и академических обменов, углубление международного сотрудничества стимулируют поступательное развитие иноязычного образования. В этих условиях иностранный язык приобретает статус действенного инструмента формирования интеллектуального потенциала общества, который становится на современном историческом этапе одним из главных ресурсов развития нового государства. Ориентация образовательной системы на компетентностный подход в содержании образования находит свое выражение в области обучения иностранным языкам, в формировании межкультурной компетенции как показателя сформированности способности человека эффективно участвовать в иноязычном общении на межкультурном уровне. Новый уровень межкультурной коммуникации среди специалистов приводит к необходимости трансформации в системе профессиональной подготовки студентов неязыковых специальностей, к введению многоаспектного социокультурного преподавания иностранного языка для специальных целей.

Становление современных инженеров, экономистов, менеджеров, технологов и других специалистов, владеющих современными передовыми отечественными и зарубежными технологиями, необходимость общения

(оформление заказов на поставку оборудования, изучение инструкций по эксплуатации, появление зарубежных специалистов в качестве деловых партнеров) – всё это вызывает необходимость в профессионально-ориентированном обучении английскому языку.

Проблема профессионально-ориентированного обучения английскому языку студентов технических специальностей давно исследовалась многими авторами: Н.Д. Гальскова, Т.Ю. Загряжкина, Г.А. Китайгородская, О.Е. Ломакина, Р.П. Мильруд, О.Г. Поляков, Т. Hutchinson, А. Waters и др. Её актуальность не уменьшается и в настоящее время в связи с тем, что уровень владения иностранным языком студентами неязыковых специальностей не всегда соответствует современным требованиям. В чем же причина того, что многие студенты за год изучения иностранного языка в вузе, получив оценку «хорошо» на экзамене, спустя некоторое время не могут построить даже самую простую беседу по-английски, не могут аргументировать свою позицию, найти нужную информацию в тексте? Причина в том, что методика обучения иностранному языку путем заучивания лексических единиц для перевода текста по специальности себя исчерпала. В связи с этим возникает необходимость определения модели организации занятий по английскому языку с учетом специфики профессии, систематизации

методических приемов и средств, направленных на формирование и развитие навыков высказывания, способствующих эффективному иноязычному профессионально-ориентированному общению [2].

Всякое профессионально-ориентированное обучение английскому языку, по мнению Хатчинсона Т., предполагает активное взаимодействие всех участников образовательного процесса, при котором происходит взаимопользительный обмен информацией на иностранном языке, приобретение умений коммуникативного взаимодействия для решения профессиональных задач [5].

При обучении профессиональному английскому языку содержание обучения и методы согласуются с причинами изучения английского языка, и в основу обучения берутся три основных принципа: комплексно-аспектный подход к обучению, профессиональная направленность, мотивация овладения иностранным языком.

При этом мотивация является одним из важнейших элементов совершенствования профессионально-ориентированного обучения английскому языку. В основе мотивации изучения иностранного языка можно выделить следующие шесть потребностей человека: потребности в изучении, исследовании неизвестного; потребность в воздействии на среду и потребность изменений; потребность в деятельности, развитии и проявлении способностей как физических, так и умственных; потребность в стимуляции средой, другими людьми или идеями, мыслями и чувствами; потребность в знании, обработке и интернализации результатов изучения, воздействия, деятельности и стимуляции, разрешении противоречий, поиске решений проблем; потребности в повышении значимости своего «я» (эго), его признании и одобрении другими [4]. Выделяются и другие факторы, объясняющие мотивацию, но именно шесть потребностей передают сущность наиболее общих категорий потребностей изучения иностранного языка. При несоблюдении вышеуказанных принципов обучения профессиональному английскому языку, учебный процесс сводится к переводу текстов с иностранного языка на родной и к анализу грамматических явлений.

Необходимо отметить также принцип баланса осознанного изучения иностранного языка и неосознанного овладения им. Изучать язык вовсе не значит решать языковые проблемы. Обучаемые могут изучать

различные единицы языка как бы между прочим, размышляя о чем-то еще. Решаемые проблемы вовсе не обязательно должны быть языковыми. Они должны ставить обучаемых перед необходимостью использовать язык, и тем самым, вводить языковые единицы в матрицу знаний в их памяти [1]. Не менее важен принцип внутренней системности. Хотя мы обучаемся иностранному языку, систематизируя знания, сам процесс учения не является систематическим. Систематизированное планирование информации не гарантирует научение. Обучаемые должны создать внутреннюю систему. Внешняя система может быть полезной, но не более того.

Для реализации перечисленных выше принципов профильно-ориентированного обучения английскому языку следует принимать во внимание ряд факторов. Наиболее значимыми из них можно считать следующие приёмы, связанные с восстановлением пробелов. Когда все ясно и понятно, то нет необходимости думать, а учение, как известно, есть мыслительный процесс. Всякого рода пробелы создают потребность в мышлении [3]. Существует несколько приёмов, связанных с восстановлением пробелов.

Проанализируем первый приём – информационное неравенство. Студент, вернувшийся с производственной практики, столкнувшийся с профессиональными проблемами на практике, обладает некоторой информацией, которой у других студентов ещё нет. Таким образом, создается потребность в общении, чтобы поделиться знанием. Перенос информации, связанный с изменением вида речевой деятельности: прочитайте – сделайте выписки – обсудите, пользуясь записями, – заполните пропуски в тексте. Доказательство: определите неизвестные факторы по имеющимся данным, фрагментам информации. Восстановление по памяти: студенты получают некоторую информацию на каком-то этапе занятия; позже они должны по памяти восстановить её; студенты прослушали диалог о погрузке, сборке какого-то оборудования; позже им предлагается распределиться по парам, и раздаются реплики из прежде прослушанного диалога, который они теперь должны восстановить. Установление мнения: «Что важно, а что нет? Что относится к делу, а что нет?». Установление степени определённости и уверенности: «Что известно наверняка? Что можно предположить? Что можно прогнозировать? Что совершенно не

соответствует действительности?». Именно пробелы, недостающие фрагменты знаний захватывают наше внимание и вызывают мыслительные процессы [5].

Рассмотрим следующий приём – вариантность. Повторение будет способствовать изучению иностранного языка в том случае, если используются приемы, обеспечивающие разнообразие. Например: изменение среды, в которой повторяются языковые единицы (речь преподавателя – текст для чтения – аудиозапись); организация работы студентов всей группы, в малых группах, индивидуально; разнообразие ролей для студентов. Приёмы, связанные с прогнозированием, эксплуатируют имеющиеся у обучаемых знания. Кроме явной значимости для использования языка и его учения, использование прогнозирования имеет ряд других важных для учебного процесса достоинств. Оно способствует осознанию обучаемыми их потенциальных знаний, укрепляет их уверенность в том, как много на самом деле они знают о языке, коммуникации или теме; активизирует память и готовит к учению, способствует развитию мотивации. Интеграция коммуникативных умений (видов речевой деятельности) расширяет диапазон деятельностных заданий, поддерживает при этом у студентов интерес к занятиям и предоставляет больше возможностей для повторяемости изучаемого материала.

Не менее важный приём – логичность. Всегда должно быть ясно, в каком направлении движется занятие. Каждый этап должен вытекать из предыдущих этапов и, естественно, подводить к следующим. Занятия должны отражать динамичность языка, предусматривающую возможность для студентов выбрать собственные варианты ответа, искать и находить собственный путь решения проблемы. Такие задания будут способствовать развитию креативности, способности к поиску нового, оригинального, нетипичного.

Приём создания атмосферы сотрудничества и социального партнерства на занятиях по английскому языку для специальных целей – один из ключевых факторов эффективного обучения. Хатчинсон и А. Уотерс, стоявшие у истоков нового подхода к профильно-ориентированному обучению английскому языку, утверждали: “We cannot simply assume that describing and exemplifying what people do with language will enable someone to learn it. If that were so, we would need to do no more than read a grammar book and a dictionary in order to learn a

language. A truly valid approach to ESP must be based on understanding of the processes of language learning” [5, с.14].

Овладение студентами профессионально-коммуникативными умениями невозможно без целенаправленного формирования понятийно-терминологического аппарата специальности; расширения информационной базы на материале аутентичных текстов; овладения стратегиями учения; умениями интерпретировать; вести дискуссии; аргументировать; решать типовые стандартные и профессионально-ориентированные задачи. Достижение же данных задач, в свою очередь, невозможно без использования в учебном процессе различных технологий, основанных на принципах проблемности, интерактивности, ситуативности: моделирование профессионально-контекстных ситуаций, максимально связанных с будущей профессионально-практической деятельностью обучаемых; проблемного метода и проектной работы. Профессионально-ориентированное обучение английскому языку в современных условиях предусматривает реальное использование сети Интернет в качестве информационной базы. Большим достоинством инфокоммуникативных технологий при профессионально-ориентированном обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей является возможность получения необходимой информации в течение нескольких часов. Использование этих технологий способствует удовлетворению высоких требований, предъявляемых к уровню сформированности интерактивной компетенции и умению высказываться на профессиональном английском языке у студентов неязыковых специальностей.

Таким образом, сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и развития профессионально значимых качеств личности, в формировании у обучаемых коммуникативных умений, которые позволили бы им осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях. Дальнейшее изучение данной проблемы должно способствовать повышению содержательной базы профессионально-ориентированного обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей, овладению иностранной речью в её предметном разнообразии, что, как известно, является показателем высокого уровня владения иностранным языком.

Литература:

1. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М.: Высшая школа, 1986. – 103 с.

2. Мильруд Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова. – М.: ИЯШ, 2000. – С. 17-22.

3. Поляков О.Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика / О.Г. Поляков. – М.: Тезаурус, 2003. – С. 97.

4. Ausubel D.A. Educational Psychology: A cognitive view / D.A. Ausubel. – New York Holt, Rinehart and Winston, 1968. – P. 368-379.

5. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A learning-centred approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 153p

Сведения об авторах:

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

Баранова Альфия Рафаиловна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка в сфере высоких технологий, Институт международных отношений, истории и востоковедения, Казанского Приволжского Федерального Университета, e-mail: baranova.alfiyarafailovna@mail.ru

Мефодьева Марина Анатольевна (г. Казань, Россия), старший преподаватель кафедры английского языка в сфере высоких технологий, Институт международных отношений, истории и востоковедения, Казанского Приволжского Федерального Университета, e-mail: anjali@inbox.ru

Data about the authors:

G. Eremeeva (Kazan, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at English Language Department in the Sphere of High Technologies, Institute of International Relations, History and Oriental Studies, Kazan Federal University, e-mail: gizeliksanova@rambler.ru

A. Baranova (Kazan, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at English Language Department in the Sphere of High Technologies, Institute of International Relations, History and Oriental Studies, Kazan Federal University, e-mail: baranova.alfiyarafailovna@mail.ru

M. Mefodeva (Kazan, Russia), senior lecturer at English Language Department in the Sphere of High Technologies, Institute of International Relations, History and Oriental Studies, Kazan Federal University, e-mail: anjali@inbox.ru



УДК 159.372.8

РАЗРАБОТКА МУЗЫКАЛЬНО-СЕМИОТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В.В. Рыжов, М.В. Архипова

Аннотация. Представлено обоснование музыкально-семиотического подхода к обучению иностранным языкам и развитию творческих иноязычных способностей. Определены условия, средства и психологические механизмы этого процесса: развитие коммуникативного творчества, эмоциональной креативности, музыкальной и вербальной коммуникации в их взаимосвязях. Взаимодействие музыкального и вербального «текстов» обусловлено эмоционально вдохновляющим воздействием музыки на мотивацию обучения и мотивирующей функцией эмотивов вербальной коммуникации.

Ключевые слова: иностранные языки, музыкальная и вербальная коммуникация, эмоциональное воздействие, мотивация обучения, творческое вдохновение.

ELABORATION OF MUSIC-SEMIOTIC CONCEPTION FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

V. Ryzhov, M. Arhipova

Abstract. The authors present the basis of musical and semiotic approach to foreign language education and development of creative abilities. The main conditions, means and psychological mechanism for it are the development of creative communication, emotional creativity, music and verbal communication in its correlations. The interaction of music and verbal "texts" is stipulated by emotional-inspired influence of music on the motivation for education and importance of motive role of "emotives" in verbal communication.

Keywords: foreign language education, music and verbal communication, emotional influence, motivation for education, creative inspiration.

В разработке музыкально-семиотической концепции обучения иностранным языкам и развития творческих иноязычных способностей мы исходим из нескольких важных предпосылок, определяющих научную гипотезу исследования: 1) о принципиальной общности внутренней структуры и механизмов музыкальной одаренности и способностей к иностранным языкам, обусловленной единством их эмотивной природы, а также семиотической общностью вербального и музыкального «языков», а точнее – вербальной и музыкальной речи [1;4;6]; 2) об исключительно мощном воздействии музыки на эмоционально-мотивационную сферу личности, стимулирующем влиянии музыкального «текста» на коммуникативно-речевую творческую активность личности в процессе овладения иностранным языком [4;7]; 3) о духовной сущности творчества вообще, музыкального и коммуникативного творчества в особенности и профессионализма как высшего духовно-творческого уровня овладения иноязычной речевой деятельностью [2;3;5].

Коммуникативное творчество, эмоциональная креативность и мотивация овладения иностранным языком в их взаимной связи с иноязычными и музыкальными способностями изучаются в нашей концепции на основе коммуникативно-личностного подхода и комплексного анализа проблемы одаренности,

творчества и креативности в целом.

Что касается анализа коммуникативного творчества и креативности применительно к обучению иностранным языкам, то в этом направлении специальных психологических исследований почти нет. Между тем, хорошо известные тезисы о единстве общения и обобщения (Л.С. Выготский), когниции и эмоции (В.И. Шаховский) в структуре и семантике слова, открывают широкие перспективы в изучении взаимодействия интеллектуальной, коммуникативной и эмоциональной креативности в процессе овладения иностранным языком и иноязычным общением. Эти идеи являются ключевыми в исследовании коммуникативного творчества, творческого овладения языком, творческих иноязычных способностей и построении психологической модели коммуникативного потенциала личности.

Базовая модель коммуникативного потенциала личности описывается в виде шести блоков свойств: 1) мотивация общения; 2) контактность личности; 3) эмотивно-коммуникативная креативность; 4) социоперцептивные способности; 5) рефлексивные способности; 6) духовно-нравственные ориентации [4;5].

Иноязычная коммуникативная компетентность – один из уровней развития

коммуникативного потенциала, степень овладения соответствующими умениями и развития необходимых способностей. Помимо коммуникативной *компетентности*, в данной концепции разработано понятие *профессионализма иноязычного общения*, который определяется как личностно и духовно ориентированный *диалогический* уровень владения языком. Собственно, достижение этого уровня в обучении иностранным языкам и составляет основную цель разработки новой музыкально-семиотической концепции.

Музыка как универсальный язык человечества, истинная, всеобщая человеческая *речь*, может служить взаимопониманию людей, пробуждать и поддерживать в них высокие и благородные чувства, вдохновлять на творчество и помогать обрести смысл деятельности, общения и жизни в целом. Все это обусловлено тесной связью музыки, как специфического «языка», с жизнью, с другими видами искусства, с другими языками, в том числе вербальным.

В историческом плане развитие музыки связано с развитием чувственных и речевых способностей человека, а на ранних стадиях развития – она неотрывна от речевых артикуляций, наделенных эмоциональной выразительностью и связанных с психофизиологическими состояниями людей и словом [1;6]. В дальнейшем интонационные элементы и их организация в виде гармонии и музыкальной формы, хотя и обретают самостоятельность, но сохраняют многозначную связь со словом и социальным контекстом.

Исследования подтверждают положительное влияние музыки на многие функции организма, на умственную работоспособность, психомоторику, развитие речи. Музыкальное воздействие повышает чувствительность не только слуховых, но и зрительных анализаторов, улучшает процессы внимания, восприятия, запоминания, снижает уровень тревожности [5].

Автономный музыкальный язык, таким образом, способен выражать и конкретность переживания, и обобщенность мысли, отличаясь особой эмоциональной глубиной, которая и воспринимается нами в первую очередь [6]. Подобные функции, согласно мнению В.И. Шаховского [7], во многом характерны и для *мотивов* вербального языка и речи в целом, и особенно вербальной *художественной* речи, что позволяет считать словесную художественную речь аналогом музыкальной коммуникации [1].

Глубокое внутреннее единство музыкальной и вербальной коммуникации, их тесное «сотрудничество» и взаимодействие в процессе творческого овладения иностранным языком и

развития творческих иноязычных способностей, обусловлено, согласно развиваемой концепции, их эмоциональной, а точнее эмоционально-мотивационной общностью. Это связано, *во-первых*, с мощным воздействием музыкального «текста» на эмоциональную сферу личности и вдохновляющего влияния музыки на сферу мотивации в обучении иностранным языкам. *Во-вторых*, это связано, с огромным мотивационным потенциалом эмотивов в вербальном тексте и вербальной коммуникации. Обозначенные аспекты определяет *эмотивно-мотивационную компетентность* языковой личности, на базе которой возможно формирование *профессионализма владения иностранным языком и иноязычной коммуникацией*.

Как отмечает В.И. Шаховский [7], эмоции – мощный рычаг, помогающий открыть завесу непонятого, расширить кругозор, приобрести новые навыки, умения, знания, активизировать творческий потенциал личности. Деятельность, поддерживаемая эмоциями, гораздо более успешна, чем движимая только доводами рассудка. Наряду с функцией оценки, эмоции могут выступать в качестве самостоятельных ценностей, мотивов поведения, самоцели, и здесь большое значение имеет *культура использования* эмоций. В связи с этим, существенное значение в нашей концепции мы придаем феномену *эмоциональной креативности* – интегральной личностной характеристики, позволяющей человеку *творчески* использовать свои эмоциональные ресурсы и, тем самым, извлекать позитивный результат, в сущности, из любого эмоционального проявления собственной личности. Эмоциональная креативность характеризует свободное и творческое использование эмоционального репертуара личности в иноязычном общении. Более того, эта интегральная личностная способность в форме своего главнейшего проявления – *творческого вдохновения* – выступает фактором существенной перестройки мотивационной сферы личности, помогает «развороту» *мотивации обучения* в сторону *метамотивации личности*. Вдохновение, в своей основе, бескорыстно, и представляет собой одну из форм высших переживаний самоактуализирующейся личности [2]. При этом музыка наиболее мощно влияет на возникновение творческого вдохновения.

Восприятие музыки непосредственно связано с эмоционально-взволнованным восприятием окружающего мира. Многие исследователи и творческие деятели подчеркивают роль музыки как вдохновителя творческой деятельности (В.Б. Блок, П. Вайнцвайг, М.С. Каган, Ч. Ломброзо,

Л.А. Мазель, В. Медушевский, А.А. Мелик-Пашаев и др.), утверждают, что восприятие музыки в своей развитой форме – процесс творческий.

Музыка как художественный «текст», подобно художественному вербальному тексту, оказывает непосредственное и сильное воздействие на личность через комплексное влияние на ее мотивационную, эмоциональную и волевую сферы. Будучи одновременно *искусством*, музыка выполняет свое основное предназначение, которое состоит, по мнению Л.Н. Толстого, в передаче эмоций человека. Поэтому музыка, как и художественная литература, – учебник человеческих эмоций и эмоциональной жизни личности. Эмоции, в то же время, – первейший и главнейший мотиватор человеческой активности, в том числе иноязычной коммуникации.

Мы согласны с мнением В.И. Шаховского, утверждающего, что эмоции составляют ядро *языковой* личности, равно как рефлексия – ядро ее сознания. Именно поэтому проблема эмоций, равно как и мотивации, создаваемых особыми и специфическими средствами музыки, как художественного «текста», – это не только *лингвистическая*, но и дидактическая проблема. Она требует определенного пересмотра традиционных методов обучения иностранному языку и перехода к новым направлениям и концепциям в психологии и методике обучения. Следует при этом глубоко осознать, что

творческое овладение иностранным языком и развитие *творческих* иноязычных коммуникативно-эмотивных способностей – непереносимое условие подготовки *профессионала* в области иностранных языков и межкультурной коммуникации. Это требует развития у обучаемых *эмотивной языковой компетенции*, в том числе через упражнения в интерпретации эмотивных смыслов, через формирование эмоциональной мотивации овладения иностранным языком и его эмотивными средствами, наряду с другими средствами выражения. И здесь роль художественных музыкальных «текстов» во взаимодействии с вербальными литературными текстами вряд ли можно умалить.

Проблема использования музыки в обучении иностранным языкам состоит не в том, чтобы музыкально сопровождать учебный процесс, делая его более привлекательным. Она гораздо глубже: музыка, обладающая способностью воздействия на мотивационную, эмоциональную и волевую сферы личности, призвана возбуждать творческое вдохновение как ведущую форму эмоциональной креативности и вызывать к жизни новые мотивы словесного творчества, эстетического и вдохновенного, как сама музыка. Разработка музыкально-семиотической концепции обучения иностранным языкам и формирования творческих иноязычных способностей в образовательном процессе направлена на достижение этой цели.

Литература:

1. Бонфельд М.Ш. Музыка: язык или речь?: сб. научных трудов / М.Ш. Бонфельд // Музыкальная коммуникация. – СПб., 1996. – Вып. 8. – С. 15-39.
2. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1997. – 430 с.
3. Пономаренко В.А. Психология духовности профессионала / В.А. Пономаренко. – М., 2004. – 387 с.
4. Рыжов В.В. Иноязычные способности: учебное пособие / В.В. Рыжов. – Нижний Новгород: Изд-во

НГЛУ, 2001. – 193 с.

5. Рыжов В.В. Личность: творчество и духовность / В.В. Рыжов. – СПб, 2012. – 459 с.

6. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов // Психология индивидуальных различий. Избранные труды. – Т. 1. – М., 1985. – С. 42-222.

7. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций / В.И. Шаховский. – М.: Гнозис, 2008. – 416 с.

Сведения об авторах:

Рыжов Василий Васильевич (г. Нижний Новгород, Россия), доктор психологических наук, профессор, кафедра педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.А. Добролюбова, e-mail: nncollege@mail.ru

Архипова Мария Владимировна (г. Нижний Новгород, Россия), кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры английского языка отделения иностранных языков филологического факультета ННГУ им. Н.И. Лобачевского, e-mail: unn@unn.ru

Data about the authors:

V. Ryzhov (Nizhny Novgorod, Russia), doctor of psychology, full professor at the Department of Pedagogy and Psychology, N. Dobrolubov State Linguistics University of Nizhny Novgorod, e-mail: nncollege@mail.ru

M. Arhipova (Nizhny Novgorod, Russia), candidate of psychological sciences, senior educator at the Department of English Language of the Faculty of Philology of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, e-mail: unn@unn.ru

УДК 378.12.147

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОТБОРА И АКТИВИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

О.А. Артеменко, К.А. Амеличева

Аннотация. В статье исследуются педагогические и психологические основы, а также методика повышения эффективности усвоения иноязычной лексики, относящейся к сфере профессиональной коммуникации студентов технических вузов и лежащей в основе оптимизации понимания письменных иноязычных аутентичных текстов по специальности или направлению подготовки обучающихся. Рассматриваются практико-ориентированные критерии отбора лексики для запоминания, а также учебные стратегии, позволяющие ее активизировать. Сформулированы рекомендации по организации процесса изучения иностранных языков в технических вузах с учетом сделанных выводов.

Ключевые слова: учебные стратегии, частотность лексической единицы, глубина усвоения.

ORGANIZATIONAL METHODS TO INCREASE THE EFFICIENCY OF FOREIGN VOCABULARY LEARNING AND SELECTION IN A TECHNICAL UNIVERSITY

O. Artemenko, K. Amelicheva

Abstract. The article examines the pedagogical and psychological basis, as well as organizational methods of increasing the efficiency of foreign language vocabulary learning related to the field of professional communication of students of technical universities and underlying optimization of foreign language written authentic texts understanding in the specialty or field of students' training. Selection criteria of the practice-oriented vocabulary are described as well as learning strategies of its activating. Recommendations on the organization of the process of learning foreign languages in technical universities taking into account the conclusions reached have been outlined.

Keywords: learning strategies, frequency of lexical units, mastering depth.

Анализ специфики формирования иноязычной коммуникативной компетенции в техническом вузе позволяет заключить, что одной из особенностей этого комплексного и многофакторного процесса является ориентация на извлечение информации из устных и письменных иноязычных текстов, соответствующих области профессиональной коммуникации студентов, определяемой направлением их подготовки (бакалавриат/ магистратура) или специальностью. При этом особое значение приобретает определение количества и состава лексических единиц (ЛЕ), активизация которых требуется для понимания специальных текстов на иностранном языке, а также овладение комплексом автономных стратегий, позволяющих значительно повысить эффективность усвоения.

По мнению ряда исследователей Кручинин В.А., Гуро-Фролова Ю.Р., Алюнина О.Г., Емельянова Ю.Н., O'Malley J.M., Chamot A.U., Oxford R.L., Cohen A.D., Nation I.S.P., Schmitt N., Coxhead A., Browne C., Chung T., Cobb T., Horst M., Tseng W.T., Dörnyei Z., Laufer B., Meara P., в основе успешного изучения иностранных языков, а также повышения

результативности усвоения ЛЕ студентами неязыковых специальностей лежит реализация совокупности организационно-методических условий, позволяющих учитывать как особенности иностранного языка как учебного предмета в техническом вузе («направленность на получение научной, профессионально значимой информации из иноязычных источников; направленность на овладение различными видами речевой деятельности; взаимосвязь иностранного языка с профессиональными интересами обучающихся» [4, с.31]), так и принципы личностно-ориентированного подхода, потребность в индивидуализации обучения, необходимость повысить учебную автономию путем комплексного воздействия на мотивационную сферу обучающихся.

Первое условие – особое внимание должно уделяться отбору активизируемых ЛЕ (на основе анализа их частотности в изучаемом иностранном языке, а также в специальных текстах целевой тематики).

Ограниченное количество аудиторных часов, выделяемых на изучение иностранных языков в техническом вузе, позволяет прорабатывать аудиторно только

высокочастотные ЛЕ, тогда как низкочастотные целесообразно активизировать самостоятельно с использованием автономных стратегий обучения. Частотность ЛЕ общей тематики может быть установлена путем использования списков наиболее употребительных ЛЕ в изучаемом иностранном языке, составляемых на основе анализа корпусов текстов. Списки высокочастотной лексики общего характера для английского языка находятся в свободном доступе на сайтах <http://www.newgeneralservicelist.org> [1], <http://www.wordfrequency.info/free.asp>.

Анализ исследований в области изучения процессов извлечения информации из англоязычных речевых произведений позволяет заключить, что для понимания аутентичного письменного текста необходимо знать 98 – 99% содержащихся в нем ЛЕ [6;9;10;11;12] (в этом случае из каждых 50 слов – 1 незнакомое). Таким образом, обучающиеся должны владеть 8000 – 9000 языковыми семьями. Одновременно по мнению Nation I.S.P., Schmitt N., Coxhead A., Browne C., владение лексикой наиболее распространённой в научных текстах английского языка, которая составляет приблизительно 8% [2;6;9], а также 2000

наиболее частотными ЛЕ общей тематики, позволяет добиться понимания 95% текста (из каждых 20 слов – 1 незнакомое), что является минимальным необходимым порогом для адекватного извлечения информации [6;9]. Количество наиболее частотных ЛЕ в научном стиле 500 – 1000 слов: например, 963 ЛЕ, полученные С. Browne, В. Culligan, J. Phillips, в результате анализа корпуса научных текстов из 288 миллионов слов – Cambridge English Corpus, Michigan Corpus of Academic Spoken English, The British Academic Spoken English – <http://www.newacademicwordlist.org> [1], или 570 ЛЕ, выделенные Coxhead A. – <http://www.victoria.ac.nz/lals/resources/academicwordlist> [2].

Наиболее частотная техническая лексика определяется тематикой направления подготовки или специальностью студентов; для получения списка иноязычных ЛЕ для изучения, можно воспользоваться программным приложением Frequency, которое способно обработать неограниченное количество специальных текстов. Дистрибутив Frequency находится в открытом доступе на сайте одного из ее разработчиков Р. Nation <http://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/paul-nation>, см. рис. 1.

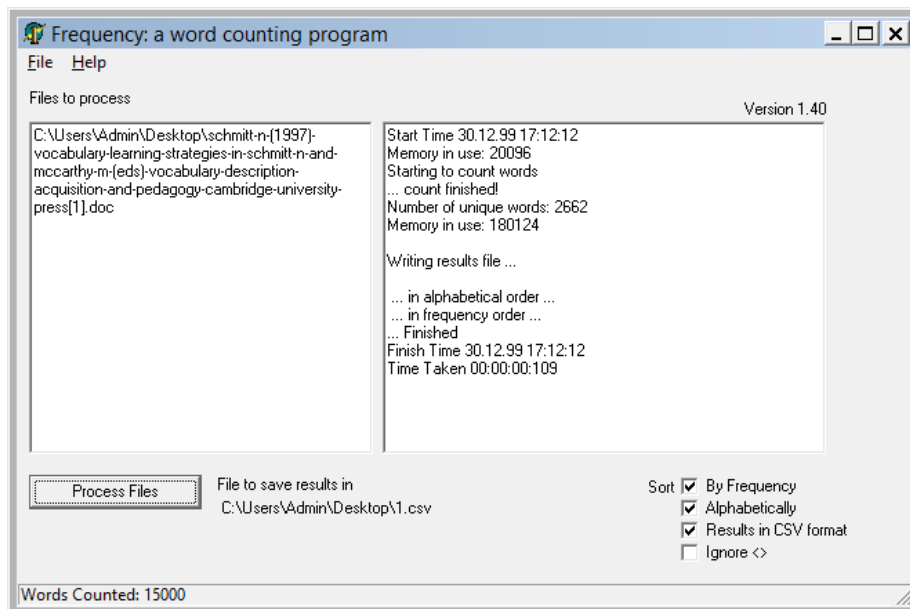


Рисунок 1.

Проанализировав иноязычные технические тексты, сохраненные в формате txt, данное программное приложение вычисляет количество употреблений каждой ЛЕ в выбранных файлах, см. рис. 2, путем исключения из полученного списка лексики

общего характера (программное приложение Range, разработанное в 2002 г Р. Nation, А. Coxhead, А. Heatley, <http://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/paul-nation>, см. рис. 3, может быть получен актуальный список терминов.

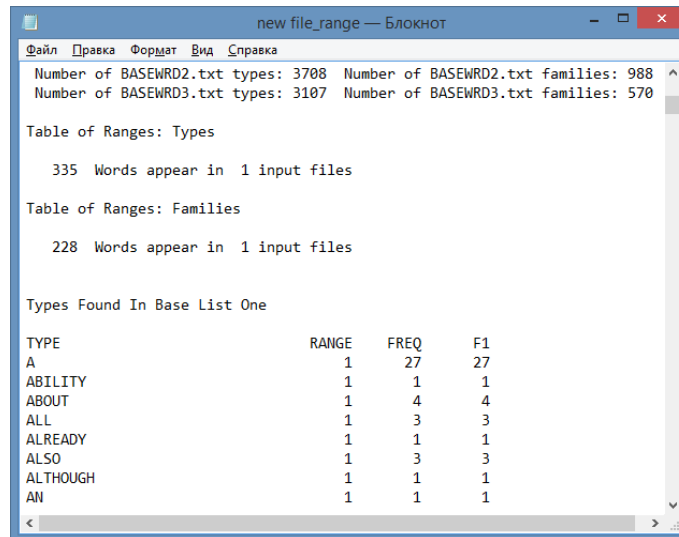


Рисунок 2.

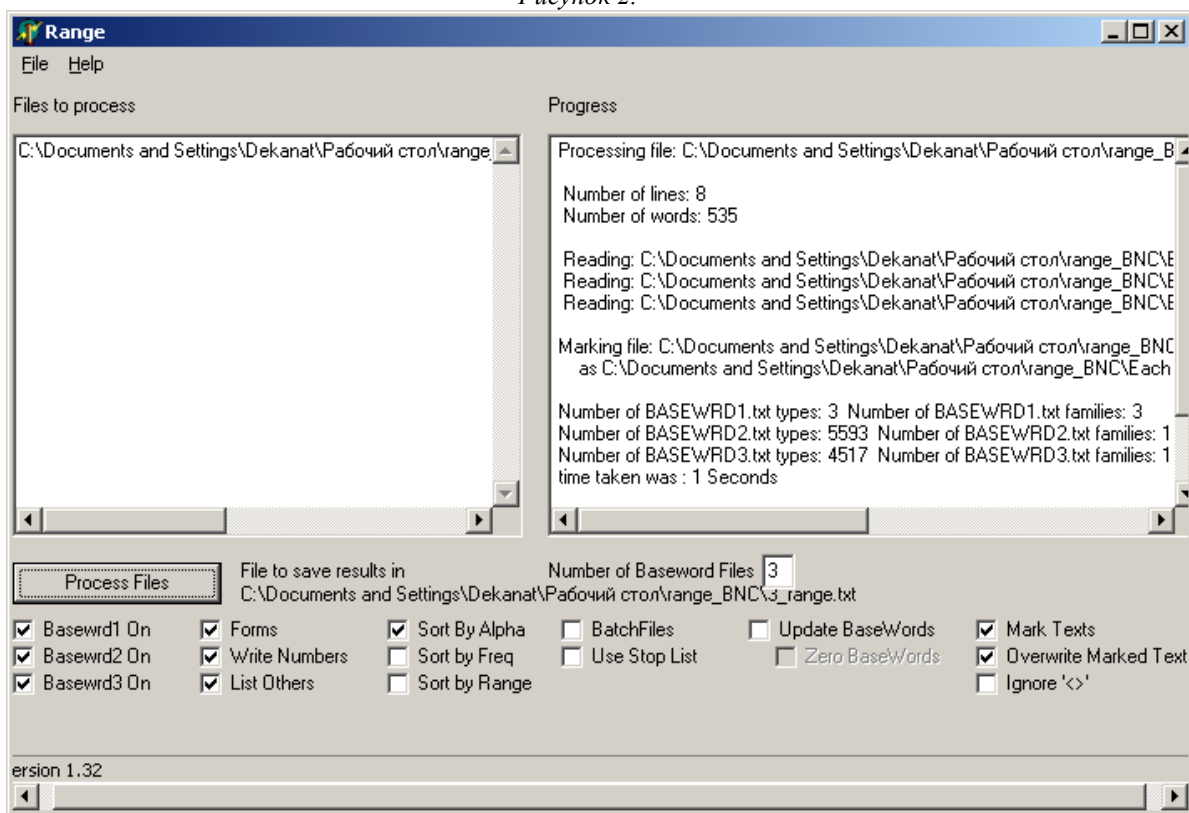


Рисунок 3.

Второе условие – учет психологических особенностей запоминания ЛЕ, а также характеристик ЛЕ как сложной единицы. Многократная (трехуровневая) активизация ЛЕ (предтекстовые задания, направленные на установление связей с ранее изученным материалом; контекстное и безконтекстное предъявление: повторение и самостоятельное использование ЛЕ, разноудаленное по времени от момента первого предъявления) должна вести не только к усвоению основных значений ЛЕ, но и устойчивых словосочетаний, грамматических

особенностей употребления, наиболее частотных словообразовательных аффиксов.

Психологическими особенностями процесса усвоения ЛЕ являются его постепенность и цикличность, что ведет к необходимости многократного (5 – 16 раз) [5;12], предъявления (самостоятельного обращения) ЛЕ в тексте устном/письменном. При этом количество, необходимое для устойчивого запоминания, зависит от ряда факторов: значимость ЛЕ для обучающегося, особенность контекста предъявления (учебное упражнение, научная статья, аудио запись и т.д.), лексико-грамматические особенности

употребления ЛЕ. Таким образом, обеспечение повторяемости предъявления или обращения к ЛЕ основная задача, стоящая как перед преподавателем, так и перед обучающимся в случае автономного усвоения. Необходимо отметить, что особую роль играют временные интервалы повторения (один из возможных вариантов повторения: 5 – 10 минут после первичного сеанса работы с ЛЕ, 24 часа, 1 неделя, 1 месяц, 6 месяцев после) [12].

Необходимо также учитывать когнитивную нагрузку при запоминании иноязычных ЛЕ и снимать трудности, связанные с усвоением как тематически связанных или антонимичных ЛЕ (hot/cold, north/south, east/west, Monday/ Tuesday/ Thursday) [7], так и похоже звучащих или имеющих сходное написание [5], но различное значение ЛЕ (embarrass/embrace, unanymous/anonymus), а также ЛЕ иностранного, сходных по звучанию со словами родного языка, но обладающих абсолютно разным значением.

Третье условие – обеспечение воздействия на мотивационную сферу обучающихся с целью формирования готовности использовать определенный набор автономных стратегий обучения [8], как общих (сознательное целеполагание, стратегическое планирование учебной деятельности, составление планов и схем работы, автономный мониторинг, самоконтроль и самооценка учебной деятельности, эффективное распределение учебного времени, анализ внешней оценки, ориентация на использование нового материала в ситуациях максимально приближенных к условиям профессиональной деятельности и т.д.), так и специальных (например, стратегии усвоения иноязычных ЛЕ).

Под учебными стратегиями необходимо понимать сознательно выбранные и доведенные до автоматизма действия и ментальные процессы, убеждения и эмоции, которые способствуют эффективному поиску, отбору, анализу учебного материала, а также формированию и успешному использованию целевых компетенций.

Стратегии автономного усвоения иноязычных лексических единиц (ЛЕ) (J.M. O'Malley, A.U. Chamot, R.L. Oxford, A.D. Cohen, I.S.P. Nation, N. Schmitt) могут быть условно разделены на:

1. Стратегии первичного ознакомления со значением ЛЕ:

– анализ принадлежности ЛЕ к частям речи;

– анализ аффиксов и корня ЛЕ;
 – анализ ЛЕ сходного звучания и написания в родном языке;
 – анализ контекста употребления ЛЕ;
 – использование словаря (толковый - изучаемого иностранного языка или двуязычный).

2. Стратегии запоминания (постановка цели и отбор единиц для запоминания, использование мнемонических приемов, мониторинг и оценка эффективности усвоения):

– анализ частотности употребления ЛЕ;
 – соотнесение значения ЛЕ с наглядным образом, личным опытом;
 – подбор синонимов или антонимов ЛЕ;
 – построение семантических схем с ЛЕ;
 – использование мнемонических приемов [3;5] (подбор ключевых слов в родном языке, изготовление двухсторонних карточек (флэш карт) с иноязычными словами и выражениями и их эквивалентами на родном языке; использование бесплатных или лицензионных программных приложений, имитирующих работу с учебными карточками, например, для Android мобильных устройств это Cram, Flashcards), многократное устное или письменное повторение);
 – анализ орфографии и произношения ЛЕ;
 – анализ устойчивых словосочетаний с ЛЕ;
 – самотестирование усвоения ЛЕ;
 – повторение ЛЕ через определённые промежутки времени.

3. Стратегии использования:

– использование ЛЕ в собственных предложениях, устных и письменных речевых произведениях;
 – поиск ЛЕ в профессионально-ориентированных письменных текстах сходной тематики;
 – занесение лексических единиц в расширенные словники с примерами, устойчивыми выражениями, особенностями употребления (словники должны содержать следующие графы: исходная форма слова, транскрипция, перевод на родной язык, желательное несколько значений, особенности грамматического употребления (неправильные формы глаголов, нерегулярные формы множественного числа существительных, употребление предлогов и т.д.), устойчивые сочетания, однокоренные ЛЕ, примеры на все приведенные значения).

Таким образом, можно сделать следующие выводы: для усвоения ЛЕ, в количестве и составе, достаточном для извлечения информации из специального технического или научного текста, необходимо:

- определить список наиболее частотных ЛЕ для письменных или устных текстов профессиональной тематики, в соответствии с направлением подготовки или специальностью обучающихся;
- ориентировать обучающихся на комплексное усвоение ЛЕ (несколько

основных значений, особенности употребления, устойчивые словосочетания);

- ознакомить обучающихся с особенностями и способами эффективного использования всего спектра автономных стратегий усвоения ЛЕ;
- путем воздействия на мотивационную сферу обучающихся сформировать готовность к самостоятельной активизации низкочастотных и высокочастотных ЛЕ с использованием соответствующих автономных стратегий обучения.

Литература:

1. Браун С. Новый общий список: Новая ловушка, которую мы искали? / С. Браун // Изучение лексики и обучение. - 2014. - № 1. - Т. 3. - С. 1-10.
2. Коксхэд А.А. Новый список научной лексики / А.А. Коксхэд // ТЭСОЛ ежеквартальный. - 2000. - № 2. - Т. 34. - С. 213-238.
3. Коэн А.Д. Использование вербальной мнемоники и мнемоники воображения в изучении иноязычных лексических единиц / А.Д. Коэн // Исследования в области изучения иностранных языков. - 1987. - № 1. - Т. 9. - С. 43-61.
4. Кручинин В.А., Гуро-Фролова Ю.Р. Психолого-педагогические условия формирования мотивации изучения иностранных языков у студентов нелингвистического вуза: монография / В.А. Кручинин, Ю.Р. Гуро-Фролова // Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. - Н. Новгород: ННГАСУ, 2012. - 165 с.
5. Лауфер Б., Меара П., Нейшен П. Десять лучших идей в изучении лексики / Б. Лауфер, П. Меара, П. Нейшен // Преподавание иностранных языков. - 2005. - № 7. - С. 3-6.
6. Нейшен П. Сколько нужно лексических единиц для чтения и слушания / П. Нейшен //

Канадский журнал современных языков. - 2006. - С. 59-82.

7. Нейшен П. Изучение лексических единиц группами: Опасности и правила / П. Нейшен // ТЭСОЛ. - 2000. - С. 6-10.

8. Тсен В.-Т., Дорней З., Шмит Н. Новый подход к стратегическому обучению: Саморегуляция в изучении лексических единиц / В.-Т. Тсен, З. Дорней, Н. Шмит // Прикладная лингвистика. - 2006. - № 27. - С. 78-102.

9. Чун Т., Нейшен И.С.П. Техническая лексика в специальном тексте / Т. Чун, И.С.П. Нейшен // Чтение на иностранном языке. - 2003. - С. 103-116.

10. Шмит Н. Руководство усвоением иноязычных лексических единиц / Н. Шмит // Исследования преподавания иностранного языка. - 2008. - С. 329-363.

11. Шмит Н., Кобб Т., Хорст М., Шмитт Д. Сколько нужно слов? // Преподавание языков. - 2015. - С. 1-15.

12. Шмит Н. Стратегии изучения лексических единиц / Н. Шмит // Лексические единицы: Описание, усвоение и преподавание. - Издательство университета Кембриджа, 1997.

Сведения об авторе:

Артеменко Ольга Александровна (г. Калуга, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Лингвистика» КФ МГТУ им. Н.Э. Баумана, e-mail: meneserin@mail.ru

Амеличева Кира Александровна (г. Калуга, Россия), кандидат технических наук, доцент кафедры «Программное обеспечение ЭВМ, информационные технологии и прикладная математика» КФ МГТУ им. Н.Э. Баумана.

Data about the authors:

O. Artemenko (Kaluga, Russia), candidate of pedagogical sciences, docent, Linguistics department of Kaluga branch of Bauman Moscow State Technical University, e-mail: meneserin@mail.ru

K. Amelicheva (Kaluga, Russia), candidate of technical sciences, docent of Software development, information technologies, applied mathematics department of Kaluga branch of Bauman Moscow State Technical University.

УДК 378.14.014.13:81'1

ДИСКУРС И ТЕКСТ КАК ПРОДУКТЫ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.С. Куклина, Р.А. Черемисинова

Аннотация. В статье сравниваются текст и дискурс как продукты письменной речевой деятельности с точки зрения их способности отражать все параметры, присущие письменной коммуникации. Это необходимо адресату для понимания коммуникативной задачи адресанта и выражения своего отношения к написанному. Выделяются универсальные (текст) и специфические (дискурс) характеристики письменных произведений, которые должны научиться писать студенты языкового вуза под управлением преподавателя.

Ключевые слова: текст, дискурс, письменная речевая деятельность, универсальные характеристики текста, специфические признаки дискурса.

DISCOURSE AND TEXT AS PIECES OF WRITTEN SPEECH ACTIVITIES

S. Kuklina, R. Cheremisinova

Abstract. The article compares the text and the discourse as pieces of written speech activities to find out whether they contain all the features of written communication. They are important for the reader to understand the author's communicative intension and express his attitude to the writing. General characteristics of the text and discourse peculiarities are picked out, which are important for foreign language students to take into consideration while learning to write under the instructor's supervision.

Keywords: text, discourse, written speech activities, general characteristics of the text, discourse peculiarities.

Процесс обучения иностранным языкам в языковом вузе строится в соответствии с ФГОС ВО, согласно которому в качестве одной из приоритетных целей иноязычного образования выступает сформированность иноязычной коммуникативной компетенции как готовности и способности осуществлять иноязычное общение (ИО) с носителями языка в устной и письменной формах. Средством письменного ИО выступает письменная речевая деятельность (ПРД) как процесс создания письменных произведений разного назначения.

Продуктом этой деятельности с точки зрения адресанта является письменный дискурс, поступающий к адресату в виде текста, зафиксированного на бумажном или электронном носителе. В связи с этим, текст, полученный адресатом, кроме присущих ему характеристик, должен содержать признаки, специфические для дискурса, ибо от этого зависит результат письменного ИО, а именно понимание коммуникативной задачи адресанта и выражение своего отношения к нему в письменной или устной форме, а также в виде действия, поступка и т.п. Данное положение побудило нас провести сравнительно-сопоставительный анализ продуктов ПРД с целью выявления полного набора характеристик, которыми должно обладать письменное произведение, создаваемое студентом под управлением преподавателя, что и является задачей статьи.

Понятие «дискурс» появилось в теории и практике обучения иностранным языкам в 70-е

годы XX века в связи с развитием когнитивной лингвистики и вошло в обиход сравнительно недавно. В связи с этим все письменные произведения, создаваемые адресантом и получаемые адресатом, изначально обозначались понятием «текст».

Текст как один из базовых терминов психолингвистики (Т.М. Дридзе, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев и др.), лингвистики (И.Р. Гальперин, О.И. Москальская, Н.В. Панченко, К.А. Филиппов и др.) и методики обучения языкам (Э.Г. Азимов, О.В. Аникина, В.А. Багрянцева, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.И. Литневская, А.Н. Щукин и др.) до сих пор трактуется исследователями неоднозначно.

Анализ работ перечисленных авторов показал, что к тексту относятся произведения, обладающие такими признаками, как целостность, относительная законченность, композиционная оформленность, наличие разного рода связей и т.д. (И.Р. Гальперин, Н.И. Гез, О.И. Москальская, Г.А. Орлов, К.А. Филиппов и др.). Дадим их краткую характеристику.

Под целостностью, вслед за Н.П. Головиной, мы понимаем совокупность: а) внутренней организации информации как иерархии смысловых предикатов (содержание); б) выражения данной иерархии как последовательности отдельных сегментов высказывания, организованных логически и риторически (структура); в) внешнего языкового и речевого выражения целостности текста (форма) [3, с.45].

Данная черта тесно связана с завершенностью текста, который считается законченным при условии достижения автором произведения его коммуникативного намерения [2, с.131]. Еще одним признаком текста является композиционная оформленность, то есть построение письменного высказывания по определенной схеме, где каждая часть выполняет свою функцию и обусловлена комплексом внешних и внутренних факторов.

К немаловажной характеристике письменного высказывания относится связность (логическая, семантическая, формально-грамматическая), представленная такими понятиями, как когерентность и когезия. Когерентность предполагает формально-грамматические и семантико-прагматические аспекты смысловой и деятельностной связности высказывания [6, с.195]. Когезия, в свою очередь, отражает отношения между частями текста и служит средством обнаружения взаимозависимости содержания отдельных его отрезков [2, с.85].

Интертекстуальность как еще одна характеристика текста проявляется, с одной стороны, в его принадлежности к определенному типу (жанру), обладающему набором содержательных и формальных признаков, а с другой, в опоре на уже имеющийся у реципиента лингвистический, социокультурный, страноведческий, стилистический и другой опыт, необходимый для понимания письменного высказывания.

С характеристикой интертекстуальности связана и стилистическая особенность текста, позволяющая автору отнести письменное произведение к определенной сфере общения на основании сложившихся представлений о присущих ей нормах и правилах, речевом этикете, о типах коммуникативного поведения.

Все приведенные характеристики присущи любому письменному произведению и поэтому могут быть названы универсальными. Их применение к каждому письменному тексту позволяет рассматривать его со следующих позиций: 1) жанровой, отвечающей за набор жанров письменной речи всех стилей и за оформление письменного произведения в соответствии с их нормами; 2) текстовой, включающей связность, целостность, завершенность и лексико-грамматическую правильность; 3) социокультурной, отражающей условия жизни языкового сообщества, систему ценностей, норм, традиций и правил этикета, присущих культуре участников письменного ИО; и 4) лингвориторической, проявляющейся в композиционной оформленности и

определенной риторической структуре письменного произведения.

В ходе развития лингвистики и психолингвистики такое понимание текста как продукта ПРД перестало полностью удовлетворять исследователей, поскольку оно не отражало все параметры, присущие письменной коммуникации. Так, например, характеризуя текст, И.Р. Гальперин обратил внимание на такие его признаки, как целенаправленность и прагматическая установка [2, с.18]. И.А. Зимняя предложила включить в определение текста полную совокупность условий функционирования ПРД, а также индивидуально-психологические и деятельностные особенности ее субъекта [5, с.81]. Это дало толчок к появлению в лингвистике и смежных с нею науках нового понятия «дискурс» (Н.Д. Арутюнова, В.Г. Борботько, В.С. Григорьева, Л.О. Гуливера, С.К. Гураль, Н.В. Елухина, В.И. Карасик, А.А. Кибрик, М.Л. Макаров, М.Ю. Олешков, А.Ю. Петров, В.В. Петров, В.Е. Чернявская; J.-M. Adam, D. Coste, T. Van Dijk и др.).

В отечественной лингвистике, вслед за этим и в методике обучения языкам выделяют два основных подхода к пониманию дискурса. С точки зрения первого подхода (В.И. Карасик, Л.К. Мазунова и др.), дискурс рассматривается как комплексная взаимосвязь многих текстов (типов текстов), функционирующих в пределах определенной коммуникативной сферы.

Согласно второму подходу (Н.Д. Арутюнова, Н.В. Елухина и др.) дискурс обозначает конкретное речевое коммуникативное событие, осуществляемое в определенном коммуникативном пространстве, обусловленном его когнитивными и типологическими характеристиками. Иными словами, дискурс – это «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте. Дискурс – это речь, погруженная в жизнь» [1, с.136].

По мнению Н.В. Елухиной, дискурс является «образцом реализации определенных коммуникативных намерений в контексте конкретной коммуникативной ситуации и по отношению к определенному партнеру, представителю иной культуры, выраженной уместными в данной ситуации языковыми и неязыковыми средствами». Более того, адекватность речевого поведения общающихся предлагается оценивать «успехом речевого взаимодействия, то есть достижением коммуникативной цели, а также соответствием

правилам речевого и неречевого поведения в данном культурном сообществе» [4, с.10].

Руководствуясь идеями второго подхода и принимая во внимание факторы, обуславливающие функционирование письменного ИО (наличие социокультурной ситуации и соответствующей ей коммуникативной задачи; учет характеристик пишущего как индивидуальности и уровня владения им средствами письменной речи), мы будем рассматривать письменный дискурс как процесс создания речевого произведения, предназначенного для обслуживания ИО. Поэтому он, в соответствии с ситуацией общения и коммуникативной задачей адресанта, должен представлять собой коммуникативно организованное письменное произведение, отражающее характеристики индивидуальности пишущего и уровень владения им средствами письменной речи и направленное на предполагаемого адресата с целью оказать на него воздействие и получить ожидаемый результат в виде ответа, действия, поступка и т. п.

В связи с этим кроме универсальных характеристик, присущих тексту, дискурс будет

Таблица 1. – Сопоставление понятий «текст» и «дискурс»

Дискурс	Текст
<ul style="list-style-type: none"> – актуально создаваемый текст; – коммуникативное событие, текст в связи с экстралингвистическими факторами; – носит динамический характер; – ориентирован на предполагаемого читателя, его статусно-ролевые позиции, речевой опыт, менталитет, культуру и т.д.; – принадлежит к конкретной социокультурной ситуации 	<ul style="list-style-type: none"> – абстрактная грамматическая структура написанного; – абстрактная формальная конструкция; – носит статический характер; – ориентирован на абстрактного читателя без учета его характеристик как индивидуальности; – принадлежит к неизвестной ситуации создания письменного произведения

обладать дополнительными свойствами, обусловленными особенностями письменного ИО. Для выявления полного набора характеристик дискурса проведем его сравнение с текстом, воспользовавшись исследованиями отечественных и зарубежных ученых (О.В. Аникина, В.Г. Борботько, Н.В. Елухина, Ю.Н. Караулов, М. Макаров, А.Ю. Попов; J.-M. Adam, D. Coste, T.A. van Dijk, R. Galisson, L. Pemm и др.), см. табл. 1.

Содержание данной таблицы подтверждает наличие у дискурса в отличие от текста специфических характеристик, которые проявляются на стратегическом и тактическом уровнях его создания. Стратегический параметр предполагает анализ пишущим социокультурной ситуации в совокупности обстоятельств ее протекания и характеристик индивидуальности адресата, осознание коммуникативной задачи и планирование коммуникативного события; а тактический отвечает за отбор способов и письменных средств, оптимальных для реализации коммуникативной задачи адресанта. Воспользуемся изложенным, чтобы представить параметры текста и дискурса как продуктов ИО, см. рис. 1.

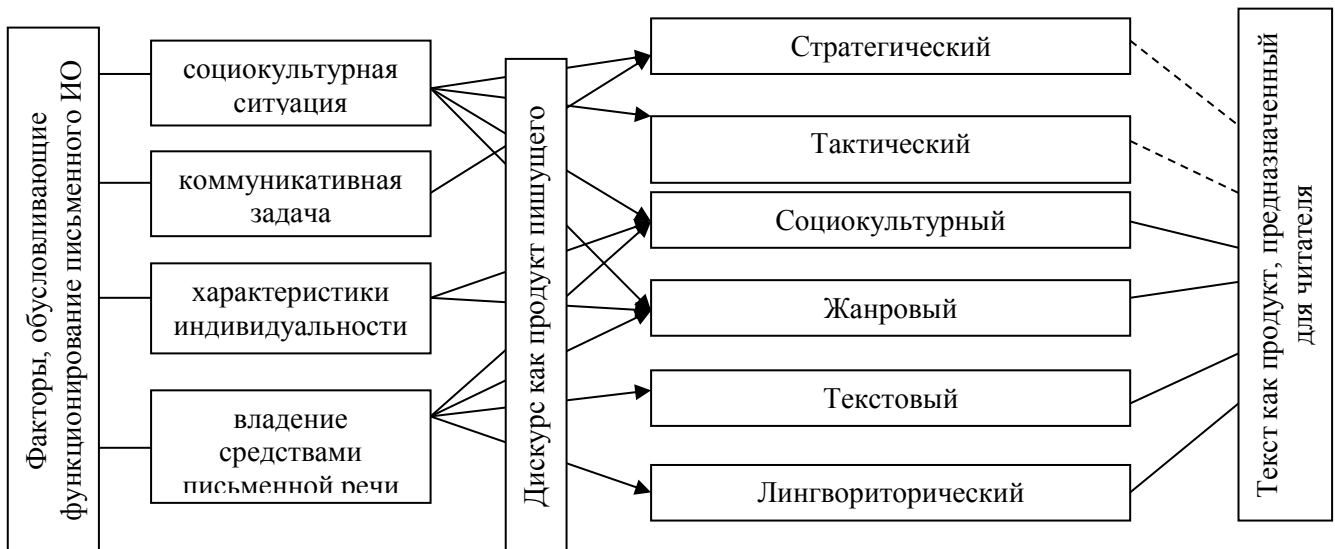


Рисунок 1. – Параметры текста и дискурса, присущие письменным произведениям

Таким образом, анализ текста и дискурса с точки зрения их способности отражать свойства, присущие письменной коммуникации, позволил показать полную характеристику письменных произведений,

которые должны научиться писать студенты и которые должен принимать во внимание преподаватель при разработке методике обучения ПРД студентов языкового вуза.

Литература:

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 136-137.

2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: КомКнига, 2007. – 148 с.

3. Головина Н.П. Формирование дискурсивной компетенции у учащихся старших классов в процессе обучения репродукции и продукции иноязычных письменных текстов: Школа с углубленным изучением английского языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Головина Наталья Петровна. – СПб., 2004. – 311 с.

4. Елухина Н.В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции / Н.В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 9-13.

5. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

6. Макаров М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.

Сведения об авторах:

Куклина Светлана Станиславовна (г. Киров, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам, Вятский государственный гуманитарный университет.

Черемисинова Римма Анатольевна (г. Киров, Россия), аспирант кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам, Вятский государственный гуманитарный университет, e-mail: rimmochka.12@mail.ru

Data about the authors:

S. Kuklina (Kirov, Russia), doctor of education, professor at the Department of Foreign Languages and Methods of Foreign Language Teaching, Vyatka State University of Humanities.

R. Cheremisinova (Kirov, Russia), postgraduate student at the Department of Foreign Languages and Methods of Foreign Language Teaching, Vyatka State University of Humanities, e-mail: rimmochka.12@mail.ru



История и культура

УДК 92

ПЕРВОНАЧАЛА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЧУВСТВА И ИСКУССТВА

В.В. Прозерский

Аннотация. В статье автором поставлен вопрос, можно ли говорить об эстетическом чувстве у человека архаической культуры, начиная с верхнего палеолита. Ведется полемика с теми исследователями, которые это отрицают. Автор статьи защищает точку зрения о том, что первоначальные формы эстетического и художественного феноменов рождались в это время.

Ключевые слова: искусство, пещерная живопись, эстетическое чувство, восприятие, ритм, единство в многообразии, охота, ритуал, магия, орнамент, изображение.

THE PRINCIPLES OF THE SENSE OF BEAUTY AND THE ART

V. Prozersky

Abstract. The author touches upon the issue whether it is possible to talk about the aesthetic sensibility of a man of archaic culture (starting from the Upper Paleolithic age). The author leads the dispute with those investigators who deny this possibility, and defends the view that the original forms of aesthetic and artistic phenomena were born at this time.

Keywords: art, cave painting, aesthetic feeling, perception, rhythm, unity in diversity, hunting, ritual, magic, ornament, image.

Некоторые исследователи считают, что к изображениям архаической эпохи не только каменного века, но и более позднего времени – вплоть до античности, понятие «искусство» не может быть применимо [1;2;3]. Действительно, изображения на стенах пещер позднепалеолитического времени создавались не для музеев, не для эстетического созерцания, а выполняли свою тяжелую работу по сплочению первобытной общины единством символов, по выполнению магических функций, созданию «горизонтальной» (межчеловеческой) и «вертикальной» (культ, общение с богами) коммуникаций и еще массу других не известных нам ритуальных функций. Всё это так, но вопрос, почему среди многочисленных функций первобытного искусства не могло быть эстетической, остается открытым. Если мы полагаем, что *Homo sapiens* верхнего палеолита уже обладал культурой и языком, то почему мы не можем предполагать, что «человек разумный» был одновременно и человеком чувствующим – *Homo sensitivus* и *Homo aestheticus*?

Можно допустить, что он думал и чувствовал по-другому, чем современный человек, ведь его мышление было мифологическим, но некоторые антропологические константы являются у нас общими, уходящими корнями в биологическое прошлое. Например, положительная реакция

на порядок, упорядоченность и отрицательная – на хаос; положительная реакция на свет и цвет, цветовые композиции; реакция на ритм, на ритмическую последовательность звуков, линий и движений тела. Биологические константы физиологических и психологических реакций на визуальные и аудиальные формы уже достаточно основательно исследованы комплексом наук, в том числе экспериментальной эстетикой. Они показывают глубокое залегание механизмов эстетической чувственности в психике человека, более того, имеют истоки в физиологии [4;5].

Что касается разделения искусств на изобразительные и неизобразительные, то применительно к эпохам архаического сознания оно не может быть строгим. Более того, можно полагать, что его вообще невозможно произвести. Ведь в мифологическом мышлении любая вещь обладает таким количеством символических смыслов, что даже если она что-то изображает, то есть воспроизводит нечто единичное, например зверя, то этот образ нагружен таким количеством дополнительных смыслов, что его прямое изобразительное значение является всего лишь одним из них. И наоборот, если нам кажется, что вещь ничего не изображает, то для первобытного сознания она может являться живым, образным носителем каких-то невидимых мифологических существ,

носителей магической силы. Но забыты и неизвестны нам эти дополнительные смыслы в причудливых «узорах», вырезанных на камнях, на слоновой кости, в идеограммах, нанесенных на поверхность керамических сосудов. Потому и остается деление памятников по критериям современного сознания на изобразительные и неизобразительные (декоративные, орнаментальные).

У орнаментов и изображений имеются свои специфические эстетические особенности. Орнамент существует не сам по себе, а в тесной связи с поверхностью, которую он покрывает. У орнамента нет рамки, его линии уходят в бесконечность. В этом принципиальное отличие орнамента от изображения. Если орнамент всегда незакончен и может быть продолжен далее, то в рисунке мы имеем замкнутый контур, создающий четкое отделение фигуры от фона. Пространство внутри контура и пространство вне этого контура сильно различаются. Можно сказать так: пространство внутри рисунка собрано, переведено в имажинативный план, стало трехмерным, иллюзорным объемом, а вне контура рисунка оно осталось хаотичным и растекающимся. Архаический человек размещал свои рисунки на рельефной поверхности стен пещер довольно произвольно; он мог рядом с одним изображением поместить другое, не ведая никакой связи между ними, а порой они перекрывали друг друга.

Тем не менее, палеолитические изображения лошадей, бизонов, оленей, а также хищников: львов, медведей, волков (практически всех представителей существовавшей тогда фауны) производят впечатление своей выразительностью. Возьмем для примера изображение в полный рост быка из вида бизонов. Контур крупы быка с плотно прижатой к нему головой, обведенный одной замкнутой линией, образует геометрически четкий силуэт. Энергично проведенная черной краской линия резко отделяет фигуру от фона, вьется и кустится на холке и «бороте» зверя, протянувшейся от головы до середины живота. От середины живота к основанию хвоста проложена еще одна линия, видимо, изображающая складку на коже. Она подчеркивает объемность массы живого тела, усиленную раскраской охрой, что придает всей фигуре устрашающую мощь. Палеолитический человек был хорошо знаком на практике с силой такого рогатого гиганта. Схватка с ним могла закончиться трагически

для охотника, хотя предварительно все обязательные магические процедуры, призванные обеспечить успех охоты, были выполнены. На одной из фресок пещеры Ласко изображен печальный результат такой охоты: раненый бизон и лежащий рядом погибший человек. Причем бык со вспоротым животом изображен тщательно натуралистически, а человек весьма схематично. Это показывает, что внимание первобытного художника было в гораздо большей степени привлечено к образу тотемного животного, чем к имиджу его соплеменников. Неудивительно, что анималистические изображения помимо всех прочих магических и символических функций были наделены эмоциональной выразительностью за счет присутствия в них первичных элементов эстетического: ритма линий, единства частей фигуры друг с другом и их единства с целым. И уже в качестве ассоциации можно добавить, что древний наскальный бык представляется архетипом многочисленных рисунков и изображений тавромахий Пабло Пикассо.

Теперь попробуем сделать некоторое обобщение наблюдений за восприятием орнаментов, изображений и артефактов. Объект может восприниматься по-разному, например, утилитарно, функционально, расчетливо – это происходит тогда, когда интерес смещается на его пользу – *нам нужен не предмет, а только польза от него*. Другой случай, когда, оглядывая встретившуюся нам непонятную предметную конфигурацию, мы пытаемся понять, что бы это могло значить? То есть мы ищем *смысловой эквивалент* чувственной данности. А если попробовать отключить рациональную рефлекссию и сосредоточиться на простом созерцании этого объекта, не отвлекаясь ни на какие посторонние мысли и ассоциации? Что мы воспримем в этом случае? Может стать, перед нами предстанет не объект (предмет), а его *вид, визуальный облик, мерцающий перед воспринимающим субъектом и экранящий материальность объекта*. В таком случае мы сканируем объект, превращая его в визуальный образ самого себя *иконический авторефлексивный знак*. Но восприятие объекта как образа самого себя, иначе говоря, эйдоса, универсальной целостности, рождает интегральное чувство приобщения к упорядоченности мира (космоса, универсума), отзывающегося в нашей душе ощущением собранности внутренних сил, переживанием душевной удовлетворенности. Вот это и есть эстетическое восприятие объекта.

О художественном переживании можно сказать, что это не только эмоциональный покой, но самые различные чувства, возбуждаемые произведением. В художественном произведении к «формальным» моментам красоты – соразмерности, пропорции, ритма, созвучия, гармонии, ласкающих красок, вызывающих чувство благорасположенности (благоденствия, благоволения), близкое к состоянию релаксации, добавляется образ, создающий волнение, возбуждение эмоций, волны сменяющихся состояний, доходящих до восторга и экстаза и до страха и ужаса, разрешающихся в катарсисе как выражении кульминации целого. В целом, «формулу искусства» поэтически выразил английский романтик У. Блейк. Прочитую его в переводе С. Маршака:

В одном мгновенье видеть вечность,
Огромный мир – в зерне песка,
В единой горсти – бесконечность,
И небо – в чашечке цветка.

А теперь на основании этой «поэтической формулы» попробуем дискурсивно выстроить

начальные определения эстетического и художественного восприятия. В эстетическом переживании: в одном временном моменте как будто присутствует вся вечность, то есть в моментах эстетического переживания человек ощущает себя находящимся вне времени; увиденный эстетически отдельный предмет, фрагмент пространства, расширяет воображение до мира в целом; каждая часть бесконечного мира, увиденная эстетически, сама предстает бесконечностью, поэтому ее созерцание не имеет логического завершения.

Последняя строчка стиха У. Блейка: увидеть «небо в чашечке цветка», переводит эстетическое восприятие в регистр художественного. Художественное переживание не поддается теоретическому описанию, на него можно только указать, приведя пример выведения искусством бытия из сокрытия (по Хайдеггеру). Мы непосредственно ощущаем это в захватывающих своей нервной энергией, сплетенных в одно большое соцветие, устремленное к куполу неба, пронзительно синих ирисах Ван-Гога.

Литература:

1. Гомбрих Э. История искусства / Э. Гомбрих. – М.: Аст, 1998.
2. Тульпе И.А. Был ли древний грек художником? / И.А. Тульпе // Метафизические исследования. – 1998. – № 5.
3. Тульпе И.А. Мифология. Искусство. Религия / И.А. Тульпе. – СПб.: Наука, 2012.

4. Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики; под редакцией И. Ренчлера, Б. Херцбергер и Д. Эпстайна. – М.: Мир, 1995.
5. Липов А.Н. Биологические истоки красоты [Электронный ресурс] / А.Н. Липов. - Режим доступа: http://iph.ras.ru/uplfile/root/biblio/aest/aest_3/9.pdf

Сведения об авторе:

Прозерский Вадим Викторович (г. Санкт-Петербург, Россия), доктор философских наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института философии Санкт-Петербургского государственного университета, e-mail: prozer@inbox.ru

Data about the author:

V. Prozersky (St. Petersburg, Russia), doctor of philosophy, full professor, leading research associate at the Institute of Philosophy of Saint Petersburg State University, e-mail: prozer@inbox.ru



УДК 378

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В СФЕРЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XVIII – НАЧАЛО XX ВВ.)

Е.В. Костылева

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития отечественного педагогического образования (вторая половина XVIII – начало XX вв.). Автор рассматривает влияние международного сотрудничества на развитие отечественной системы образования и подготовки педагогических кадров. В статье на основании предварительного исследования выделены и рассмотрены основные формы международного сотрудничества в сфере подготовки национальных педагогических кадров Российской империи второй половины XVIII – начала XX вв.

Ключевые слова: педагогическое образование, Российская империя, международное сотрудничество.

THE INTERNATIONAL COOPERATION IN THE FIELD OF NATIONAL TEACHER EDUCATION (THE SECOND HALF OF THE XVIIIth – THE EARLY XXth CENTURY)

Y. Kostyleva

Abstract. The article is devoted to the development of the national teacher education (the second half of the XVIIIth – the beginning of the XXth century). The author examines the impact of international cooperation on the development of the national education system and teacher training. In the article the main forms of international cooperation in the preparation of national pedagogical personnel of the Russian Empire in the second half of the XVIIIth – the beginning of the XXth century are identified on the basis of a preliminary study.

Keywords: teacher education, the Russian Empire, international cooperation.

Система педагогического образования Российской Федерации переживает период модернизации, период, когда многонациональное общество и государство выдвигают новые требования к уровню теоретической и практической подготовки педагогических кадров. На данный момент в теории и практике педагогического образования в Российской Федерации и странах ближайшего зарубежья накоплен значительный опыт, который охватывает многие аспекты истории развития педагогического образования (М.В. Богуславский, К.И. Васильев, А.В. Глузман, М.А. Гончаров, Н.Н. Демьяненко, У.Т. Киреева, Г.Т. Кловак, Е.А. Князев, Ф.Г. Паначин, А.И. Пискунов, И.Ф. Плетнева, Ф.Б. Саутиева, В.И. Смирнов, С.Л. Сологубова, Х.Ш. Тенчурина, А.В. Уткин, О.Б. Широких, Ю.И. Щербаков, Г.И. Щетинина, М.И. Эскин, Ф.Г. Ялалов). Однако вопрос о формах международного сотрудничества в области отечественного педагогического образования до сих пор еще не исчерпан.

В результате научного поиска было определено несколько форм международного сотрудничества в области отечественного педагогического образования второй половины XVIII – начала XX вв.

Так, одной из форм является использование педагогических идей и концепций как западноевропейских педагогов, так и деятелей

образования Российской империи в качестве платформы развития отечественного педагогического образования. Европейские философско-педагогические концепции эпохи Просвещения заложили фундаментальные основы педагогической теории и практики и послужили импульсом развития светского образования в России. Положения Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, К. Гельвеция, Д. Дидро, И. Базедова, И. Гердера, И. Канта, И. Песталоцци о факторах развития личности; роли воспитанника и учителя в познавательном процессе; опыт новаторской педагогической деятельности прямым и косвенным образом повлияли на организацию и содержание педагогического образования в Российской империи.

В качестве формы международного сотрудничества можно выделить личные контакты представителей европейского Просвещения, философов и педагогов последующих лет с первыми лицами Российской империи и деятелями образования. Так, императрица Екатерина II (1762 – 1796) увлекалась идеями Вольтера и Д. Дидро, вела с ними активную переписку. Д. Дидро по приглашению императрицы посетил Россию, где стал почетным иностранным членом Академии наук (1773). Им были подготовлены «План университета для российского правительства» (1775), а также публикация «Учреждений и уставов, касающихся до воспитания и обучения в

России юношества обоего пола». Педагогические взгляды деятеля российского Просвещения, президента Императорской Академии искусств И. Бецкого (1763 – 1795) являлись сплавом отдельных идей Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо и К. Гельвеция. Со многими просветителями И. Бецкой находился в дружеских отношениях. А Д. Дидро являлся почетным попечителем Воспитательного дома, основанного И. Бецким [11, с.79]. Император Александр I (1777 – 1825) интересовался педагогической деятельностью И. Песталоцци, был знаком с его идеями и даже встречался со швейцарским педагогом.

Международное консультирование по вопросам учреждения и реформирования педагогических учебных заведений также являлось формой международного сотрудничества. Так, воплощая в России идею закрытых воспитательных учреждений как кузницы «новой породы» людей, И. Бецкой искал консультаций известных иностранцев (Тауберт И.А., Шлецер А.Л., Бюшинг А.-Ф., Санхес Р., Г.Ф. Миллер). В частности, педагог А.-Ф. Бюшинг предлагал И. Бецкому обратить внимание на необходимость подготовки для создаваемых заведений собственных педагогических кадров, не полагаясь на одних только иностранцев. Но этот совет был взят на вооружение не сразу [11, с.77; 10, с.210]. Кроме того, готовя проект университетского устава 1863 года, министр народного просвещения А.В. Головнин тщательно собирал сведения об организации университетского образования за границей, для чего в страны Европы были командированы опытные лица. Уже готовый проект был отправлен ведущим педагогам Бельгии, Франции, Германии, Англии. Полученные отзывы и рекомендации вышли в России отдельным томом [2, с.53].

Распространенной формой международного сотрудничества в сфере подготовки отечественных педагогических кадров стало привлечение педагогов-иностранцев. Так, приглашенные из Германии профессора (Н. и Д. Бернулли, Я. Герман, Г. Бюльфингер и др.) совместно с отечественными учеными работали в Академии наук и преподавали в учрежденном при ней Академическом университете (1724 – 1766). Благодаря профессорам-иностранцам (Ф.Г. Дильтей, И.Г. Фроманн, И.Х. Керштенс, И.Г. Шварц, Г.И. Фишер фон Вальдгейм, Г.Ф. Гофман, Х. Маттеи, И.Т. Буле и др.) студенты Московского университета в процессе обучения знакомились с достижениями европейской культуры и зарубежными системами образования. Учреждение отечественных университетов, недостаток подготовленных

преподавателей для высшей школы как внутренний фактор и кризис европейских университетов; материальное прозябание и научный простор иностранной профессуры вследствие наполеоновских войн как внешний фактор способствовали активному привлечению европейских педагогов (немцев, французов, южных славян) в вузы Российской империи. При этом долгое время численно преобладали выходцы из германских земель [1;8].

Кроме того, международное сотрудничество в сфере подготовки педагогических кадров осуществлялось путем привлечения в высшую школу Российской империи студентов-иностранцев. Так, в Московский и Новороссийский университеты в качестве студентов направлялись выходцы из славянских стран: сербы и болгары [4, л.12-13]. Такая же ситуация сложилась и в высших духовных учебных заведениях империи. В Киевской духовной академии получали высшее духовное образование выходцы из Сербии, Молдавии, Польши, Австро-Венгрии и Османской империи. Среди студентов Казанской духовной академии всегда было значительное количество студентов-иностранцев. Они прибывали из Австро-Венгрии, Сербии, Греции, Османской империи, Болгарии, Черногории и даже Японии [7, с.33].

Еще одной формой являлось взаимодействие высших учебных заведений Европы и России для осуществления научных командировок, окончания обучения и получения научных степеней молодыми учеными из России. Так, наиболее успешные воспитанники Воспитательного дома И.И. Бецкого, пользуясь стипендией, учрежденной по завещанию княгини Е.Д. Голицыной, имели возможность продолжить обучение при Страсбургском университете [10, с.211]. Заграничные командировки были важной частью подготовки и совершенствования преподавателей высшей школы. Профессорские стипендиаты отправлялись в Англию, Францию, Австро-Венгрию, Грецию, но безусловным предпочтением пользовались университеты Германии (Берлинский, Гейдельбергский, Геттингенский, Лейпцигский), которые стали средоточием европейской науки. Срок таких командировок составлял 1 – 2 года, но мог быть и продлен по ходатайству факультета для завершения научной работы [5, л.94].

Активный обмен научными публикациями между высшими учебными заведениями России, Европы и США также можно отнести к форме международного сотрудничества. Труды университетских ученых регулярно публиковались и рассылались помимо Российской империи многим научным

учреждениям и ученым разных стран. К примеру, «Записки Императорского Новороссийского университета» печатались в 300 экземплярах и рассылались в Грецию, Италию, Германию, США и славянские страны [3, л.1-1 об., 5-5 об.].

Интересной формой международного сотрудничества было создание и функционирование русских отделений в структуре иностранных вузов. Так, подготовка преподавателей-филологов для высшей и средней школы осуществлялась в Русской филологической семинарии (1873 – 1884) при Лейпцигском университете. С 1884 года семинария была преобразована в Русский филологический институт, который просуществовал до конца 80-х гг. XIX века [6, л.1-1 об., 34;43]. Преподавателей по римскому праву готовили в Русском институте при Берлинском университете (1887 – 1996) [9].

Таким образом, на основании предварительного исследования были выделены и описаны основные формы международного сотрудничества в сфере педагогического образования Российской империи второй половины XVIII – начала XX столетий:

– использование педагогических идей и концепций как западноевропейских педагогов, так и деятелей образования Российской империи в качестве платформы развития отечественного педагогического образования;

– личные контакты представителей европейского Просвещения, философов и педагогов последующих лет с первыми лицами Российской империи и деятелями образования;

– международное консультирование по вопросам учреждения и реформирования педагогических учебных заведений;

– привлечение педагогов и студентов иностранцев в высшую школу Российской империи;

– взаимодействие высших учебных заведений Европы и России для осуществления научных командировок, повышения квалификации, окончания обучения, получения научных степеней молодыми учеными и педагогами из России;

– обмен научными публикациями между высшими учебными заведениями России, Европы и США;

– создание и функционирование русских отделений в структуре иностранных вузов.

Международное взаимодействие оказало значительное влияние на становление и развитие отечественной системы образования и подготовки педагогических кадров во второй половине XVIII – начале XX ст. Многие из форм международного взаимодействия, заложенные в Российской империи, успешно осуществляются в современной системе педагогического образования.

Литература:

1. Андреев А.Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы / А.Ю. Андреев. – М.: Знак, 2009. – 648 с.
2. Важинський І.П. Становлення і розвиток педагогічної освіти в Центральній та Східній Україні (1802 – 1866 рр.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / І.П. Важинський. – Полтава, 2002. – 203 с.
3. Государственный архив Одесской области (ГАОО), ф. 42, оп. 35, д. 26 (2 августа – 15 сентября 1867 г.).
4. Государственный архив Одесской области (ГАОО), ф. 42, оп. 35, д. 224 (25 марта 1880 г. – 2 августа 1882 г.).
5. Государственный архив Одесской области (ГАОО), ф. 42, оп. 35, д. 512 (25 января 1910 г. – 12 мая 1911 г.).
6. Государственный архив Одесской области (ГАОО), ф. 42, оп. 35, д. 535 (31 мая – 18 декабря 1911 г.).
7. Исакова Р.Р. Педагогическое образование в Казанской губернии во второй половине XIX – начале XX

вв.: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Исакова Резеда Рифовна. – Казань, 2002. – 440 с.

8. Кузьмин Н.Н. Учительские семинарии России и их место в подготовке учителей начальной школы (Лекции по истории педагогики) / Н.Н. Кузьмин. – Курган, 1970. – 102 с.

9. Рудоквас А.Д. И.А. Покровский и его «История римского права» / А.Д. Рудоквас // Библиотека Гумер – гуманитарные науки. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pravo/pokr/intro.php

10. Фруменкова Т.Г. Петербургский воспитательный дом и Франция (вторая половина XVIII – начало XX века) / Т.Г. Фруменкова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб. – 2004. – № 7. – С. 208-219.

11. Фруменкова Т.Г. Участие иностранных и российских ученых в организации воспитательного дома в России (60-70-е гг. XVIII в.) / Т.Г. Фруменкова // Вестник Герценовского университета. – СПб. – 2008. – № 10. – С. 76-79.

Сведения об авторе:

Костылева Екатерина Владимировна (г. Симферополь, Россия), преподаватель кафедры педагогики, ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», e-mail: katerinakostyleva@mail.ru

Data about the author:

Y. Kostyleva (Simferopol, Russia), lecturer at the Department of Pedagogy, Crimean Federal University named after V. Vernadsky, e-mail: katerinakostyleva@mail.ru

УДК 377

«КРИЗИС РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ» В СОЧИНЕНИЯХ В.В. РОЗАНОВА

О.Н. Поваляева

Аннотация. В статье представлены воззрения В.В. Розанова на состояние современной ему школы, которая формирует нецельного человека. Взгляд на проблемы образования и воспитания выведен Розановым из опыта учёбы в нескольких гимназиях и из собственного профессионального опыта учительства. В.В. Розанов подчеркивает что, именно в процессе деятельного, живого и целостного освоения исторического и культурного наследия и происходит действительное образование человека.

Ключевые слова: воспитание, образование, гимназия, университет, школа, литература, нравственность.

"THE CRISIS OF THE RUSSIAN SCHOOL" IN THE WORKS OF V. ROZANOV

O. Povalyeva

Abstract. The article presents the views of V. Rozanov on the state of contemporary school, which forms a non-integral person. The view on the problems of education of Rozanov was formed due to the experience of studying in several schools and professional experience of twelve years he worked in Russian high schools as a teacher. V. Rozanov was convinced that it is in the process of active, vivid and holistic development of the historical and cultural heritage a real human education is possible.

Keywords: education, education, high school, university, school, literature, morality.

Свои педагогические идеи В.В. Розанов аккумулирует в труде «Сумерки просвещения». По его мнению, «школа – важнейший институт, концентрирующий в себе <...> все общественные проблемы, <...> каждое время имеет, в сущности, ту школу, которую оно заслуживает <...>, каковы мы – так и учим и воспитываем детей. Школа – это, скорее всего, симптом, показатель нашего внутреннего «я». Это – пульс, который бьётся тревожно, и мы его ясно нащупываем, когда болезнь схоронена ещё глубоко внутри организма» [1].

При чтении этой работы, отражающей конкретное состояние российского просвещения, с одной стороны, поражает глубина анализа мыслителя, а с другой стороны – появляется чувство постоянных аналогий с современностью. В воззрениях на проблемы воспитания В.В. Розанов обращается к своему детству: «Я учился в Костромской гимназии и в первом классе знал, что я человек хотя и маленький, но у меня 32 зуба и 24 ребра <...>. Лишь доучившись до четвертого <...>, я бы узнал, что был «Иван Сусанин» (стихи о котором я пел ещё до поступления в гимназию). <...> И сердце замирало от восторга о Сусанине, умирающем среди поляков. <...> Потом была Симбирская гимназия <...>, в которой я ничего не узнал о Симбирске, о Волге, <...> о прелестной речке Свияге. Потом Нижегородская гимназия. Там мне ставили двойки по латыни, а я увлекался

Боклем <...> и до тошноты ненавидел Минина и Пожарского» [2].

В школьных воспоминаниях Розанова мучает вопрос: «...каким образом после восьми лет обучения библейской и евангельской истории, догмату и богослужению мы оканчивали курс сознательными атеистами; почему, усвоив учебники, в патриотическом духе составленные, мы не только презирали прошлое своего народа, но и ненавидели настоящее» [1]. И он возвращается к опыту собственной педагогической деятельности (он двенадцать лет учительствовал в гимназиях городов Брянска, Ельца, Белого).

Одной из серьёзных проблем в современной ему школе Розанов считал отсутствие в педагогической практике индивидуального подхода к личности ребёнка [3]. Учебные заведения направлены на тех учеников, которые осваивают на определённом уровне предполагаемые учебным планом дисциплины. А натуры односторонние в своих способностях испытывают трудности. «Пушкин <...> был органически не способен к математике, даже в тех элементарных сведениях, которые <...> в то время усваивались в школе; о школьных годах Шиллера мы знаем, что однажды он без позволения и тайно уехал в соседний город, чтобы насладиться каким-то театральным представлением. Перенесем их в нашу действительность: <...> они были бы изгнаны,

один как «неуспевающий» и другой как «неодобительно ведущий себя» [1].

Ещё одна из причин несовершенства русской школы заключается в её бескультурности. Человек, по мнению Розанова, в своей сущности монотеист и не может нести в себе более одной культуры. В душе ученика невозможно соединить христианство с алгеброй так же легко, как они помещаются в школьном портфеле [4;5]. Ребёнок «не знает прекрасных замыслов, с которыми составлялись для него учебные планы; не знает предусмотренных к ним «объяснительных записок». Всё это – у нас наверху, для радости наших глаз; там же, у него внизу, – только керосиновая лампа, светлое пятно под зелёным абажуром и в фоне его – вереницы, вереницы слов, в которых назавтра он должен дать отчёт нелюбимому и его не любящему, не знающему учителю» [1]. После кое-как осиленных уроков «ученик сбрасывает с себя платье и засыпает – без грёз, без смешливого воспоминания за день, без молитвы, со стучащими в голове консулами и бочками, и парасангами Клеарха» [1].

Подобная организация образовательного процесса вряд ли может способствовать формированию целостной личности ребёнка. Усугубляет эту тенденцию и отсутствие в учебных программах местного компонента. А именно он, по мнению Розанова, должен быть в высшей степени соблюден в школе. Иначе человек вырастет «без корней», без ощущения Родины, родных, близких. Так обычно случается, когда «человек рождён в одном городе, гимназию прошёл в другом, университет – в третьем, и службу проходит в четвёртом, пятом, шестом» [1]. Следовательно, он не имеет ничего постоянного, все окружающие – «лишь проходящие тени, цепляющиеся друг за друга только временной нуждой» [1]. Такой человек «становится сух, эгоистичен, часто не решается обзавестись семьёй, ссылаясь на финансовое неблагополучие, он угрюмо кладёт деньги в банк, болезненно привязываясь мечтой, что когда-то обеспечит себя, станет свободным и независимым; спустя несколько лет отложенное берётся обратно и переносится к докторам, сиделкам, компрессам и склянкам с микстурой, которые ещё долго будут облегчать его страдания» [1].

По мнению Розанова, зло школы заключается ещё и в том, что она не предъявляет требований к нравственной стороне души. Истинная доброта, великодушные не декларируются школой как

истинные ценности. Ещё как одну из причин неразвитости души учащихся Розанов видит в том, что гуманитарные знания в школе не являются приоритетными, они почти отсутствуют в учебном плане школы. Курс русской истории, согласно подсчётам мыслителя, «составляет 1/320 долю всего воспринимаемого учеником материала и, следовательно, занимает 1/320 долю его цельного внимания» [1]. Не удивительно, что сводится на «нет» роль исторического воспоминания, следствием которого является слабость национального самосознания. Не лучше обстоит дело и с русской словесностью. По замечанию Розанова «особенность нашего исторического положения после Петра» такова, «чтобы хоть сколько-нибудь засыпать пропасть между старым и новым, нельзя обождать изучения древней словесности всяким юношею, который хочет стать просвещённым, хочет служить России, а не моменту в России» [1].

Эта мысль продолжается им в «Опавших листьях»: «Вся Греция и Рим питались только литературой: <...> и как выросли!» [2].

Розанов высказывается в пользу частной школы, а не государственной, он считает неважным, что такая школа обычно маленькая, главное, что она оценивает человека в целом.

Изучение наследия В.В. Розанова заставляет убедиться в том, что важнейшие проблемы образования являются не «техническими», они не связаны с отсутствием эффективных методик обучения, недостатком пособий или недостаточно высокой квалификацией педагогов. Истоки проблем лежат глубже. Они заключаются в утрате самого смысла образования.

Педагогика Розанова В.В. гуманна, обращена к личности ребёнка, чего, по его мнению, не хватает современной ему системе образования. К сожалению, выявленные мыслителем «проблемы обучения» с течением времени видоизменились, но не преодолены в школе XXI века. В этой связи конструктивной стороной критики В.В. Розановым системы образования является призыв к осознанию глубинной связи феномена образования с традициями отечественной культуры. Отечественная литература, нравственные и религиозные традиции естественным образом войдут в систему образования и воспитания, если изначально верно будет определен сам его концепт; если в качестве главной цели образования общество установит передачу будущим поколениям тех ценностей, в верности которым оно видит своё

историческое предназначение. В.В. Розанов всем своим творчеством показывает, что исполнение этой задачи возможно лишь в том случае, если общество создаёт условия, при которых учитель как личность обращается к ученику как к личности. Личностный характер образовательного воздействия является абсолютно необходимым условием для любого обучения.

К сожалению, сегодня, как и сто лет назад, общество передаёт сферу образования в безраздельное владение государства, которое вместо того, чтобы создавать условия личностного развития ученика, выделяемого В.В. Розановым, занимается «казенной» регламентацией учебного процесса, что приводит к катастрофическому росту отчётности, а не уровня образования.

Литература:

1. Розанов В.В. Сумерки просвещения / В.В. Розанов. – М., 1990. – С. 83.

2. Розанов В.В. Опавшие листья / В.В. Розанов // О себе и жизни своей. – М., 1990. – С. 423.

3. Розин В.М. Философия образования: Этюды-исследования / В.М. Розин. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2007. – 576 с.

4. Струве П.Б. Большой писатель с органическим пороком / П.Б. Струве // В.В. Розанов: pro et contra. Кн.1. – СПб., 1995.

5. Фатеев В.А. С русской бездной в душе: Жизнеописание Василия Розанова. – ГУИПП «Кострома», 2002. – 640 с.

Сведения об авторе:

Поваляева Ольга Николаевна (г. Елец, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, e-mail: elpavlik@rambler.ru

Data about the author:

O. Povalyaeva (Yelets, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Yelets State University named after I. Bunin, e-mail: elpavlik@rambler.ru



ТРАНСФОРМАЦИИ ВИЗУАЛЬНОЙ СЕМИОТИКИ ПРИЧЕСКИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX – НАЧАЛА XXI ВЕКА

И.В. Светличная

Аннотация. В статье рассматривается процесс возникновения условий трансформации визуальной семиотики прически с учетом смены культур в России второй половины XX века – начала XXI века. В основе исследования лежат методы семиотического и компаративистского анализа, позволяющие выявить предпосылки смены визуальной кодировки прически и исследовать процесс визуализации личности в определенных социокультурных условиях через фиксацию внешних образов в процессе смены культур. Особый интерес вызывает процесс комбинации и трансформации таких средств прически, как форма, объем, фактура и цвет. Данные средства посредством приемов стилизации и имитации определяют семиотические визуальные коды прически, проявляющиеся в процессе смены культур. Смена доминирующих визуальных кодов позволяет выявить предпосылки гармонизации «внутреннего» и «внешнего» в семиотике женской прически и в современной культуре в России. Результаты исследования говорят о том, что в процессе смены социокультурных событий происходят визуальные изменения семиотических кодов причесок, которые расширяют представления о семиотике женской прически в современной визуальной культуре.

Ключевые слова: культура, визуализация, семиотика, образ, прическа, коды, форма, объем, фактура, цвет.

THE TRANSFORMATIONS OF VISUAL SEMIOTICS OF HAIRSTYLE AT THE SECOND HALF OF XX – THE BEGINNING OF XXI CENTURIES

I. Svetlichnaya

Abstract. The article introduces the process of creation of conditions of transformation of visual semiotics of hairstyles with regard to the change of cultures in Russia of the second half of XX – the beginning of XXI centuries. The basis for the study contains semiotic methods and comparative analysis, which allows identifying the prerequisites of change of visual encoding of hairstyles and exploring the process of visualization of the individual in certain social and cultural conditions through the fixation of external images in the process of changing cultures. Of particular interest is the process of combination and transformation of such features of hairstyles as shape, volume, texture and color. These features through stylization and imitation define the visual semiotic codes of hairstyles, manifested in the process of changing cultures. Change of dominant visual codes makes it possible to identify preconditions of harmonization of "internal" and "external" in semiotics of women's hairstyles in the today's culture in Russia. The results of the study show that changes of visual semiotic codes of hairstyles that enhance understanding of the semiotics of women's hairstyles in contemporary visual culture happen in the process of changing of social and cultural events.

Keywords: culture, visualization, semiotics, image, hairstyle, codes, shape, size, texture, color.

Изучение семиотических визуальных кодов прически как реакции на смену культур является одним из актуальных направлений при изучении внешнего образа в современной культуре. В современном обществе выбор средств визуализации облика человека зависит от многих факторов, таких как исторический период формирования личности и уровень культуры личности, идеология, мировоззрение и индивидуальные особенности личности [1].

В текстах, направленных на исследование визуальной культуры, прическа зачастую рассматривается только как эстетическое дополнение к костюму, а не как семиотический компонент образа [2, с.246-256]. Поэтому возникает необходимость в исследовании семиотических визуальных кодов прически, влияющих на эмоциональное восприятие внешнего образа [15, с.962-963].

Наиболее ярко можно рассмотреть выбор средств визуализации личности на примере сложных исторических периодов в жизни общества, одним из которых является период с середины XX века до начала XXI века в современной российской культуре. Данный процесс в России можно характеризовать как внешнюю реакцию личности на внутренние переживания [3, с.476-477]. Отображение данных переживаний отразилось в кодировке прически, трансформацию которой можно проследить и в современной визуальной культуре.

Вычисление визуальной кодировки будет выполняться на основе изучения трансформации форм, объемов, фактуры и цвета в прическах, трансформация которых происходит в процессе использования приемов стилизации и имитации.

Исследование трансформации визуальной семиотики прически проводилось на основе

методов семиотического и компаративистского анализа, которые позволяют объяснить самоидентификацию личности в определенных социокультурных условиях через визуальные коды прически, изменяющиеся с течением смены культур.

Семиотический метод позволил рассмотреть прическу как систему взаимосвязанных характеристик, являющихся основой ее визуальной кодировки. Данные коды определяются на основе комбинации и трансформации таких элементов прически, как форма, объем, фактура и цвет, через приемы стилизации и имитации.

Компаративный метод позволил выявить предпосылки трансформации визуальных кодов в процессе смены политических, социальных условий и их проявление в современной культуре через фиксацию событий и внешних образов в культуре.

Данный методический подход способствовал познанию семиотических визуальных кодов, являющихся индикаторами эмоциональной смысловой нагрузки гармоничного сосуществования «внутреннего» (мировоззрения) и «внешнего» (визуальной оболочки) личности. Анализ полученных данных позволил определить предпосылки выбора визуальной кодировки причесок в процессе смены социокультурных событий.

В современном мире интересными для изучения являются темы, охватывающие современную визуальную культуру, являющуюся отражением изменения мышления и ценностей в обществе [5, с.109-111]. В современной культуре одним из средств визуализации является прическа, которую можно рассматривать как средство самовыражения личности, посредством доминирующих визуальных кодов или их сочетаний.

Огромное влияние на выбор средств визуализации (кодов) имеет знание истории и культуры, вследствие которого формируется отношение к моде и стилю, на которые оказывают влияние социокультурные события, иногда влекущие идеологический кризис в умах и внешности [6, с.27-28], [1].

Вопросы гармонизации образа посредством пространственно-визуальных кодов семиотики в условиях смены политических режимов, социальных условий и развивающихся культур рассматривают авторы Барт Р., Рогинская О., Гофман А.Б. [7;8;9]. Теоретические и практические исследования на данную тему показывают, что визуальная кодировка любого объекта, в частности и прически, определяется

индивидуально для каждой личности.

При трансформации семиотических кодировок в процессе смены культур можно выявить наиболее часто используемые приемы, такие как стилизация и имитация, способствующие гармонизации формы, объема, фактуры и цвета в прическе. Данные приемы определяются в условиях смены социокультурных событий [10]. Их изучение позволяет выявить предпосылки выбора визуальных кодов причесок в современной культуре.

Смысловое значение выбора данных кодов при изучении семиотики объектов рассматривается Барабановым А.А. и Кандинским В.В. при исследовании объемов и направлений форм в пространстве [11;4]. Исследование гармонии цвета и фактур можно проследить в работах Дальке Р., Фрезер Д., Ян Цзы и Светличной Т.Ю. [12;13;14;15]. Выводы, сделанные в данных исследованиях, способствуют выявлению значимости представленных визуальных кодов семиотики для восприятия объектов и их компонентов.

Значение прически в семиотике жизненного пространства подтверждается в работах А. Геннепа, где прическа исследуется как значимый объект жизненных обрядов [16]. В качестве эстетического объекта передачи эмоционального составляющего личности прическа исследуется такими авторами, как М.В. Буракова, А.Г. Виноградова, Лиз Бурбо [17;15]. Как дополнение к костюму – можно наблюдать в работах А. Васильева, О.А. Цесевичене, О. Гурова [18;19;2]. В большинстве своем, объектом в данных исследованиях является костюм эпохи, а прическа является его дополнением, но, как показывает визуальная культура повседневности, это не соответствует действительности. Именно характеристики прически посредством визуальных кодов чаще всего являются определяющими в семиотике образа.

Большинство исследований представленных авторов посвящены не только эстетическим, но и идеологическим и эмоциональным проблемам влияния стилей на выбор средств визуализации облика, что позволяет изучать данные компоненты как форму самовыражения личности [6;10;14].

Каждый хронологический период идентифицирует личность с той культурой, в которой происходит становление личности [20]. Одним из интересных культурных периодов для изучения предпосылок визуализации образа является культура России в период с середины XX до начала XXI века, в рамках которой можно

рассматривать формирование визуальной культуры через становление личностей людей в определенных социокультурных условиях.

Как пишет российский историк и культуролог Г.С. Кнабе, в России в процессе становления культуры всегда наблюдались два противоположных направления, первое: «я» – яркая творческая индивидуальность в обществе, а второе: «мы» – созданное государством, «где индивидуальные различия несущественны и подлежат искоренению» [3, с.28-29]. В связи с этим культурные трансформации в постсоветской России стали результатом адаптации общества к новой политико-экономической среде [21].

50-е гг. XX века – послевоенные годы, по словам российского социолога Н.В. Фёдоровского, в СССР были периодом изменений в идеологии, связанных с политическими и социальными трансформациями – окончанием войны, восстановлением экономики и производства из разрухи. Это выражалось в стремлении к творческой свободе и в попытках выйти за пределы привычного круга идей и стереотипов [22, с.203].

Но надеждам на освобождение культуры от давления официальной идеологии в послевоенные годы не суждено было осуществиться. Культура рассматривалась как средство воспитания масс. Настоящим бедствием становится серый поток «бесцветных» произведений искусства, но это не означало отсутствие в художественной культуре советского периода инакомыслия [23, с.296-297].

В 50-е гг. происходит изменение в визуальной подаче советских женских образов – женское тело оно выделяет из «коллективных тел», происходит фокусирование на лицах женщин и прическах, обрамляющих их [19, с.16]. Но в данный период прическа имеет второстепенное значение в визуализации образа, так как у женщин в послевоенное время возникает «необходимость» в привлечении мужского внимания к силуэту фигуры и чертам лица. В моде – открытое гармоничное лицо, семиотика визуальных кодов причёски направлена только лишь на его красивое обрамление.

Семиотика причесок 50-х годов XX века отражает эмоциональное совершенство, спокойствие и гармонию, соответствующие эмоциональному проявлению мировоззрения личности данного периода культуры. Визуальная кодировка построена на комбинации таких средств причёски, как овальная форма, полуприлегающий или прилегающий объем,

фактура – плавные волнистые линии с минимальным движением, выполненные на светлой основе, посредством приема стилизации. Пластичность элементов доминирует над формой, что характерно для романтического стиля в прическах. Использование данных кодов соответствует формированию причёсок с учетом индивидуальных особенностей.

В 60-е гг. XX века советская культура, оставаясь сложной и противоречивой, приобретает черты разнообразия как по тематике, так и в художественных средствах. В СССР возрастает интерес и к культуре других этносов, а также к значимости человека в обществе и его возможностям, что влечёт за собой изменение модных тенденций и в причёсках [20].

Появляется новое поколение художников со своими темами и художественными приемами. Одна из тем – «таинственность космоса» – проявляется в актуальности геометрических гиперболизированных форм не только в различных видах искусства, но и в причёсках. Появляется тенденция частичного скрывания лица чёлкой как символического «укрытия от тотального контроля», в отличие от предыдущего периода [23, с.324-325].

Одновременно формированию визуальной кодировке способствует беспощадная борьба с проявлениями индивидуализма в культуре и моде на уровне государственных структур [20]. Власть поддерживала официальные, идейно выдержанные, но несовершенные в художественном отношении произведения. Монолитные геометрические решения в причёсках утверждаются как символы сопротивления данным обстоятельствам [19, с.18]. Советские женщины «надевают» на себя причёски как модный атрибут, не согласованный с внешними параметрами носительниц [24, с.168].

Семиотическая визуальная кодировка формируется посредством приема имитации через комбинацию преувеличенных трапециевидных, прямоугольных или конусообразных форм, объема, вытянутого по вертикали, гладкой статичной фактуры и темного цвета. Форма доминирует над элементами, что характерно для классического стиля в причёсках.

Визуальная кодировка семиотики причёсок 60-х годов XX века символизирует независимость, нерегулярность, противостояние, жесткость. Отражение социокультурных событий общества; противостояние власти индивидуализму и поклонение модным идеалам общества; намечаются тенденции к дисгармонии

«внутреннего» и «внешнего» посредством визуальной кодировки причёски.

В 70-х гг. XX века, несмотря на интенсивность и динамизм развития культуры в разных направлениях, административное воздействие на культуру усиливалось. Культурный процесс развивался, преодолевая сопротивление системы. Это привело к возникновению двух видов творчества – официальной и альтернативной культуры [20]. Узкие рамки официально дозволенных идей не вмещают многообразие творческих возможностей. Одновременно можно было наблюдать сохранение идеалов гуманизма и демократии, возрождение городской культуры и художественное творчество «деревенщиков». Это привело к сумбурности в формировании культурных предпочтений [25, с.304].

Семиотика причёски через коды стремится отразить мировоззрение. В визуальной кодировке можно наблюдать смешение стиливых характеристик, трансформация которых организована на основе приема стилизации предлагаемых направлений в культуре. Чёткость форм стирается, направление объема и цветового решения постоянно смещается, динамичная фактура доминирует над формой. Данные характеристики можно было наблюдать не одновременно в одной причёске, а у разных обладателей причёсок в один временной период. Наблюдается визуальное изменение в линии краевой формы – она практически всегда прикрыта, что обусловлено неопределённостью или сомнением в выборе необходимого стиля [24, с.170], [23, с.337].

В визуальной кодировке причёсок 70-х годов XX века одновременно наблюдались характеристики, которые символизировали в одно и то же время спокойствие и динамику, уравновешенность и дисбаланс, пассивность и целеустремленность в образе каждого обладателя. Данная ситуация поддерживалась многообразием культурных направлений и интересом влияния мировоззрения на формирование внешних особенностей причёски [20]. Изучая предпосылки визуализации образа посредством выявленных кодов, можно утверждать, что в семиотике причёски наблюдаются тенденции к соотношению «внешнего» и «внутреннего» каждой личности.

80-е года XX века – время крайностей и противоречий. Отечественная культура как бы добывает несостоявшийся естественный момент своего развития, насильственно остановленный социально-политическими событиями в России. Таким образом, ключевая проблема культуры 80-х годов, связанная с самосознанием личности с

миром природы и людей, в стилевом выражении обозначилась движением от психологизма к публицистичности, а затем к мифу, синтезирующему стили разных эстетических ориентаций [20].

Поток зарубежной моды, нахлынувший в Советский Союз, надломил индивидуально-психологические представления соотечественников о визуализации внешности [22, с.68]. Предпочтения в культуре были подобны коллажу, в них перемешивались стили прошлого, «высокое» и «низкое», массовое и элитарное [9, с.60]. Отсутствие культурной фильтрации несло за собой неоднозначное восприятие модных тенденций [20].

В визуальной кодировке причёсок можно проследить чёткие формы 60-х годов, но с преувеличенным объемом по вертикали и по горизонтали, что характеризует диспропорциональные отношения причёски и внешности. Объем в причёске – ассиметрично направленный, краевая линия лица закрыта, фактура динамичная взбитая, что характерно для причёсок 70-х годов [24, с.251]. Но активная фактура, заключенная внутри формы, и необоснованно яркие цвета не ломают статику причёски, подтверждая комбинацию приемов в формировании кодировки (смешение стилизации и имитации).

Визуальная кодировка причёсок 80-х годов XX века символизирует внешнюю яркую и модную оболочку, проявляющуюся через противостояние и противоречие, уравновешенность и статику форм, но одновременно динамичное, замкнутое движение, агрессию и жесткость. Данным обстоятельствам способствует наличие противоположных культурных предпочтений и разноплановых модных тенденций десятилетия [18, с.409]. В данный период визуальные коды причёски были направлены на демонстрацию независимости и декларацию свободы в семиотике образа, построенную на смешении стилей в одной причёске. В связи с этим гармоничного слияния «внешнего» образа с «внутренним» содержанием не происходит.

В 90-х годах XX века идеологический кризис в стране способствовал зарождению желаний противостояния и перемен во всем [23, с.361]. Связь между политическим освобождением и творческим раскрепощением символизировала обеспечение обществу права свободы выбора как идеологии, так и внешнего образа. В ходе «перестройки» развернулась ломка сложившихся стереотипов в социокультурной жизни. Политика «открытых дверей» культуры способствовала идеологической перенастройке общества за счет

смещения западной и низкопробной отечественной продукции [20].

Границы стиля окончательно рухнули, что проявилось и в семиотике причёски, которая как доступное средство визуализации облика в условиях материального расслоения выходит на первый план. Общество перебрало своё внимание на внешний образ, который продолжал быть лишь внешней оболочкой, не соответствующей внутреннему содержанию [21]. В психологии российских женщин произошёл переворот: сложно было правильно воспринимать предлагаемые новшества в формировании образа [19, с.18]. Основным побудителем к выбору визуальных кодов был выбор модных трендов, которые редко удавалось сочетать между собой органично.

Кодировка причёски продолжает развиваться через приемы стилизации и имитации новых западных образцов, трансформированных в Российской визуальной культуре. В результате выбора данных приемов сформировались такие средства причёски, как геометрическая форма, гипертрофированный объем, динамичная фактура и дисгармония цветовых нюансов. Намечаются тенденции к освобождению краевой линии по вертикали, что символизирует возникновение предпосылок эмоциональной открытости и свободы.

Семиотика причёсок 90-х годов XX века символизирует выразительность, динамичность, неординарность, бунтарство, выражающееся в отсутствии меры и эпатаже в формах, объемах, фактуре и цвете. Мировоззрение не поддерживалось выбором внешних кодов семиотики причёски. Наступает переломный момент, способствующий переосмыслению роли визуальных кодов в семиотике причёски женщин постсоветского пространства.

В начале XXI века после социокультурного кризиса доминирующую роль в России начинает играть важный ресурс – культурный, несущий в себе огромный духовный потенциал [9, с.61]. Вследствие чего можно наблюдать интерес к моде и гармоничной визуализации образа [21]. В культурном ресурсе выявляются четыре основных элемента – этнические культуры многонациональной России, классическое искусство, техномаскультура и шоу-бизнес. Каждый из этих элементов оказывает своё воздействие на людей, их творчество, интеллект и сознание, что находит своё отражение и во внешних образах российских женщин начала XXI века [25, с.109].

Возникают условия для формирования нового приема стилизации в многогранной визуальной

кодировке семиотики причёски. Лицо доминирует над причёской – краевая линия лица открывается. Семиотика причёски наполняется через такие визуальные коды, как упрощенная форма различной высоты, полуприлегающие или прилегающие объёмы, фактура основана на естественном движении волос, цветовая гамма подобрана с учетом модных тенденций и цветотипом внешности. Подбор причёсок начинает вновь выполняться с учётом антропологических особенностей человека [18, с.461].

Визуальная кодировка семиотики причёсок 2000 – 2010 годов, несмотря на сосуществование разных визуальных кодировок, символизирует гармоничное соответствие индивидуальных особенностей форме и объемам, фактуре и стилю, цветовому решению и эмоциональному настрою, отражающим визуальную культуру данного периода. Индивидуально-психологические особенности личности являются основой для создания внешнего образа женщины. Причёска становится не просто красивой картинкой обрамления лица, а индивидуальным проявлением личности: мировоззрения, визуальной культуры, модных предпочтений.

На основе вышесказанного можно говорить о причёске в современной визуальной культуре как об активном компоненте процесса гармонизации образа. В данном процессе, который происходит за счет познания социокультурных событий, трансформация семиотических визуальных кодов причёсок является основой целенаправленного формирования внешности.

Семиотическая кодировка причёски происходит за счет выбора приемов стилизации, способствующего более гармоничной адаптации в причёсках формы, объема, фактуры и цвета с учетом смены культур или имитации, являющейся приемом уподобления или приспособления к предложенным условиям без учета индивидуальных предпочтений.

Определение предпосылок выбора приемов визуальной кодировки причёски в переменчивых социокультурных условиях рубежа XX – XXI-го веков в России может стать основой методологии выявления модных тенденций в женских причёсках в современной визуальной культуре.

Представленное исследование подтверждает то, что индивидуальный облик человека является подвижным и динамичным в условиях смены культур. Процесс смены визуализации образа происходит в условиях определенного социокультурного периода с учётом модных предпочтений, посредством самовыражения через семиотичную визуальную кодировку причёски.

Литература:

1. Визуальная семиотика российской моды в процессе политических трансформаций. Проблемы визуальной семиотики [Электронный ресурс] / М. Гефтер. – Режим доступа: <http://gefeter.ru/archive/13746>
2. Визуальная антропология: настройка оптики; под ред. Е.Р. Ямской-Смирновой, П.В. Романова. – М.: ООО «Вариант», ЦСПГИ, 2009. – 296 с.
3. Кнабе Г.С. Булаг Окуджава и три эпохи культуры XX века: проблема «мы» / Г.С. Кнабе // Древо познания – древо жизни. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2006. – 675 с.
4. Кандинский В.В. О духовном в искусстве. Психология цвета / В.В. Кандинский. – М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 1996. – 282 с.
5. Гофман А.Б. Мода и люди. Новая теория моды и модного поведения / А.Б. Гофман. – 4-е изд., испр. и доп. изд. – М.: КДУ, 2010. – 228 с.
6. Ильбейкина М.И. Роль визуальной антропологии в социальном конструировании ценностей: дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11 / Ильбейкина Мария Игоревна. – Красноярск, 2013. – 181 с.
7. Барт Р. Система Моды. Статьи по семиотике культуры / Р. Барт. – М.: Изд-во им. Сабашниковых, 2003. – 512 с.
8. Рогинская О.О. Мода и современные модели жизнеописания / О.О. Рогинская // Коммуникативные проекты в контексте современной теории моды. – М.: РГГУ, 2005. – С. 117-125.
9. Гофман А.Б. Мода: словарь-справочник / А.Б. Гофман // Культурология. XX век. – СПб.: Универсальная книга, 1997. – С. 59-61.
10. Волков А.В. Философско-антропологические основания современной визуальной культуры: дис. ... канд. философ наук: 09.00.13 / Волков Алексей Владимирович. – СПб., 2001. – 147 с.
11. Барабанов А.А. Семиотика пространства: сборник научных трудов Международной ассоциации семиотики пространства / А.А. Барабанов. – Екатеринбург: Архитектон, 1999. – С. 312-323.
12. Дальке Р. Тело – зеркало души / Р. Дальке. – М.: Питер, 2009. – 42 с.
13. Фрээр Д.Д. Золотая ветвь / Д.Д. Фрээр. – М.: Издательство политической литературы, 2012. – 854 с.
14. Ян Цзя. Семиотика моды (костюма) в контексте межкультурной коммуникации: дис. ... канд. культурологии: 24.00.01 / Ян Цзя. – Иваново, 2011. – 161 с.
15. Светличная И.В. О семиотических аспектах причёски / И.В. Светличная // В мире научных открытий. – 2015. – № 11.2(71). – С. 951-963.
16. Геннеп А. Обряды перехода. Систематическое изучение обрядов / А. Геннеп. – М.: Наука, Издательская фирма «Восточная литература», 2002. – 200 с.
17. Буракова М.В. Интерпретация маскулинности-фермининности внешнего облика женщины: На примере причёски: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Буракова Марина Викторовна. – Ростов н/Д, 2000. – 22 с.
18. Васильев А. Судьбы моды / А. Васильев. – М.: Альпина нон-фикшн, 2012. – 480 с.
19. Цесевичене О.А. «Свое – чужое» в русской моде XVII – XX веков: философско-культурологический анализ: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 24.00.01 / Цесевичене Ольга Александровна. – Омск, 2011. – 23 с.
20. Культура во второй половине 60-х конце 90-х годах [Электронный ресурс] / История. – Режим доступа: http://hister1.ru/kurs/posle_seredini_20_veka_kulturaia_sgizn_60-90_godax.htm
21. Россия: политика неуверенности [Электронный ресурс] / Сетевой портал журнала «Полис». – Режим доступа: http://www.polisportal.ru/index.php?page_id=48&fio=372
22. Фёдоровский Н. В поисках своего пути: Россия между Европой и Азией / Н. Федоровский. – М.: Логос, 1997. – 330 с.
23. Мировая художественная культура: учеб. пособие / Б.А. Эренграсс, Е.А. Ботвинник, В.П. Комаров и др.; под ред. Эренграсса Б.А. – 2-е изд. – М.: Высшая школа, 2005. – 447 с.
24. Сыромятникова И.С. История причёски: учебник / И.С. Сыромятникова. – 4-е изд. – М.: РИПОЛ классик, 2008. – 304 с.
25. Дергунова Л.А. Мода как отражение психологии времени: сборник научных трудов молодых ученых и аспирантов / Л.А. Дергунова. – Шахты: ДГАС, 1997. – С. 167.

Сведения об авторе:

Светличная Ирина Валерьевна (г. Омск, Россия), старший преподаватель кафедры конструирования и технологий изделий легкой промышленности, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования Омский государственный институт сервиса, аспирант ФГАОУ ВПО РГППУ кафедра философии, культурологии и искусствоведения, e-mail: irisvetlichnaja@mail.ru

Data about the author:

I. Svetlichnaya (Omsk, Russia), senior lecturer at the Department of Designing and Technology of Products of Light Industry, Omsk State Institute of Service, postgraduate student at the Department of Philosophy, Culturology and Art history, e-mail: irisvetlichnaja@mail.ru

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9:37

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

П.В. Великанов, В.В. Рыжов

Аннотация. Личностный потенциал описан как система свойств и возможностей, составляющих основу профессионально-личностного развития человека и обеспечивающих его достижения в профессиональной подготовке, в последующей деятельности, в развитии собственной личности. Каждый из его основных компонентов (гносеологический, аксиологический, творческий, коммуникативный, художественный, профессиональный, духовный) также описан как потенциал личности. В статье рассмотрено влияние средств физической культуры и спорта на развитие и укрепление разных сторон личностного потенциала студентов. Особенное внимание уделено феномену «осознания важности» физкультуры и спорта для личностного развития человека.

Ключевые слова: личность, потенциал, исследование, развитие, физическая культура, спорт, ценностные ориентации личности.

THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY'S POTENTIAL BY MEANS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT

P. Velikanov, V. Ryzhov

Abstract. The personality's potential is described as a system of characteristics and possibilities, which forms the basis of vocational and personal development of person and provides his achievements in vocational training, further activity and self-development. This system includes cognitive, valuable, creative, communicative, professional, artistic and spiritual components. Each of them is described as a potential too. In the article the authors pay attention to the influence of means of physical culture and sport on the development and intensification of various components of students' personality's potential. Special attention is paid to the phenomenon of "understanding the importance" of physical culture and sport for person's self-development.

Keywords: personality, potential, research study, development, physical culture, sport, system of values of personality.

Теоретический анализ, основанный на личностном подходе к становлению и развитию специалиста в вузовском обучении, позволяет выделить, систематизировать и представить в целостной структуре основные компоненты его личностного потенциала. Анализ условий формирования личностного потенциала специалиста позволяет также выработать представления о психологических механизмах, обеспечивающих этот непростой процесс.

Рассмотрение основных подструктур личности как *потенциалов* началось в отечественной науке с работы М.С. Кагана [2]. Разрабатывая системный подход к личности, М.С. Каган предложил рассматривать личность как персонифицированную деятельность. Свою структуру личность получает, по М.С. Кагану, из видового строения человеческой деятельности и характеризуется *гносеологическим, аксиологическим, творческим, коммуникативным, художественным* потенциалами.

В современных исследованиях эти продуктивные идеи находят свое отражение в

изучении не только отдельных потенциалов и их взаимосвязей, но и в поиске психологических механизмов и условий развития личностного потенциала в целом.

В наших исследованиях мы выработали следующее определение личностного потенциала специалиста. *Личностный потенциал* – это система свойств, составляющих основу профессионально-личностного развития человека и обеспечивающих соответствующий уровень его достижений в профессиональной подготовке, в последующей деятельности, в развитии собственной личности [8]. Личностный потенциал складывается из следующих основных компонентов, каждый из которых, в свою очередь, может быть системно рассмотрен как потенциал:

1. *Когнитивный потенциал* включает систему профессиональных знаний, умений, навыков, а также представлений и взглядов, которыми обладает специалист. Психологической основой и механизмом формирования этой подструктуры являются

интеллект и умственные способности [1;3;6].

2. *Аксиологический потенциал* представлен системой целей, ценностей и ценностных ориентаций в профессии; социально-психологических установок личности. Наибольшее значение в этой подструктуре имеет общая осмысленность жизни, понимание жизненной цели, эмоциональная насыщенность жизни, удовлетворенность ее результатами [5;7;10]. При этом особое значение для формирования мотивации профессиональной подготовки и стремления к достижениям приобретают ценностные ориентации студентов.

3. *Творческий потенциал* составляют: высшие уровни всех когнитивных процессов, специальные структуры мотивационной сферы, эмоциональный профиль, структура волевой регуляции. Все эти качества открывают личности возможность созидать, творить, находить новое, принимать решения и действовать оригинально и нестандартно [4;8;11;13].

4. *Коммуникативный потенциал* представляет собой систему свойств, умений и способностей личности, обеспечивающих ей успешность общения, понимания и взаимопонимания с другими людьми, способности к овладению и уровень владения языками общения, коммуникативными качествами и конкретными умениями и навыками общения [2;7].

5. *Художественный потенциал* включает систему эстетических вкусов, предпочтений, художественно-творческих способностей и возможностей человека [2].

6. *Профессиональный потенциал* находит свое выражение в профессиональных ориентациях, предпочтениях в избранной деятельности, в соответствующем им типе личности специалиста, в уровне мотивации профессиональных достижений.

7. *Духовный потенциал* включает систему духовно-нравственных ценностей и жизненных позиций личности, ее ценностно-смысловых ориентаций, основных убеждений и мировоззрения, определяющих понимание человеком своей ответственности, свободы и трансцендентности [5;7].

Определяя понятия личности, К.К. Платонов в свое время отмечал, что личность – это конкретный человек как субъект преобразования мира на основе его *познания, переживания и отношения* к нему [9]. Если исходить из огромной важности всех названных процессов, определяющих становление человека как личности и субъекта деятельности, можно предположить, что осознание важности,

становление мотивации, реализация мотивов и соответствующие переживания от занятий физической культурой и спортом будут существенно способствовать формированию личностного потенциала во всем многообразии составляющих его потенциалов и возможностей.

Многообразие видов спорта и спортивной деятельности существенно соответствует всему многообразию личностных потенциалов человека и содержит неисчерпаемые возможности для их развития и совершенствования.

Не следует при этом думать, что, например, интеллектуально насыщенные виды спорта (шахматы, спортивное ориентирование и т.п.) могут способствовать исключительно развитию когнитивного потенциала; художественно наполненные виды спортивной деятельности (художественная гимнастика, фигурное катание, синхронное плавание и т.п.) – только развитию потенциала художественного; силовые и двигательные – накоплению мышечной силы и скорости рук и ног. Любой вид спорта, также как и занятия физической культурой, при соответствующем *отношении личности* содержат неограниченные возможности всестороннего развития личностных потенциалов – интеллектуальных, творческих, коммуникативных, ценностных, духовных и физических.

Качественно новая стадия осмысления сущности физической культуры и спорта, а также их влияния на личностное развитие человека связывается сегодня с пониманием *духовной* сущности человека, с влиянием любой человеческой активности, в особенности такой, как физическая культура и спорт, на духовную сферу человека как важнейшими условиями интеллектуального, нравственного, эстетического, физического, творческого, профессионального и иного развития человека, его личностного роста и духовно-нравственного оздоровления.

Подобный подход, к сожалению, не получил пока широкого научного изучения и анализа, хотя и становится в последнее время все более распространенным [3;5;7;10].

Проблему духовности, человеческого духа и сакральности пространства существования и деятельности человека нельзя истолковывать только с религиозной точки зрения. Духовность – сложное интегральное образование, центральная и сущностная характеристика человека, не сводимая ни к высшим уровням интеллекта, ни к ориентациям на высшие достижения человеческой культуры, ни к религиозным взглядам, верованиям или

практикам. Духовность человека можно определить через способность человека различить истинные нравственные ценности, добровольно *избрать* их в качестве оснований жизни, *следовать* им в жизни, деятельности и общении. Духовность личности может быть определена мерой ее свободы, ответственности и трансцендентности [7;10].

Говоря о значимости физической культуры и спорта в современном социуме, необходимо иметь в виду два уровня: общественный и личностный, и представлять механизм преобразования общественных ценностей в достояние каждой личности. Важным, пожалуй, является престижность физической культуры и спорта в обществе, их популярность у различных категорий людей, главное – желание и готовность человека к постоянному развитию и совершенствованию потенциала своей физической культуры. По эффективности их освоения можно реально оценить запросы общества и каждого человека в физической культуре и спорте, а также их действительное *отношение* к этой важнейшей сфере культуры. С другой стороны, формируя или меняя определенное *отношение личности*, можно достигать формирования или изменения соответствующей ее активности [9].

Овладение культурой социума, в том числе физической культурой, происходит в процессе взросления и развития через усвоение специфического поведения и паттернов активности, адекватных или неадекватных культуре, через принятие либо отвержение социокультурных ценностей и норм.

Исходя из этого, мы можем утверждать, что восприятие физических, духовных, культурных умений, навыков идет параллельно с развитием и становлением личности, меняя ее индивидуальные качества, создавая устойчивое восприятие психологических и социальных

процессов, формируя определенные *отношения личности* [12].

В Нижегородском коммерческом институте нами был проведен эксперимент среди студентов первого курса. Было проведено анкетирование, в ходе которого выяснилось, что 37% опрошенных не очень хотели бы заниматься физкультурой и вообще не хотят, чтобы она являлась предметом учебного плана. Большинство этих студентов было приглашено на специально приготовленный для них спортивный праздник, где проводились спортивные эстафеты, игры и творческие конкурсы. Студенты, показавшие по данным анкетирования положительное отношение к занятиям физической культурой, помогали нам в проведении этих мероприятий. Перед ними была поставлена задача максимально привлечь и заинтересовать приглашенных «скептиков» к занятиям спортом. Через несколько недель мы провели повторное анкетирование среди тех студентов, которые участвовали в празднике, и выяснилось, что после его проведения 44% студентов, бывших «скептиков», решили, что будут больше заниматься спортом; 7% – нашли себе новых друзей; 72% – отметили, что давно не были в таком хорошем, душевном настроении; 2% – открыли в себе лидерские качества. И, наконец, 81% студентов признались, что такие мероприятия могут заинтересовать людей, которые не хотят заниматься спортом.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что формирование позитивного *отношения личности* (осознание важности, возбуждение интереса к занятиям физической культурой и спортом и т.п.) через комплексное воздействие на все стороны личностного развития, существенно меняет не только ее устойчивые, социально обусловленные психологические характеристики, но и направленность и содержание ее активности, ведущей к развитию личностного потенциала.

Литература:

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб., 2007. – 368 с.
2. Каган М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа / М.С. Каган. – М., 1974. – 328 с.
3. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики / А.Г. Маслоу. – М., 1997. – 430 с.
4. Пономарев Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. – М., 1976. – 304 с.
5. Пономаренко В.А. Психология духовности профессионала / В.А. Пономаренко. – 2-е изд. – М., 2004. – 387 с.
6. Стернберг Р.Дж., Форсайт Дж. Б., Хелланд Дж. Практический интеллект / Р.Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хелланд и др. – СПб., 2002. – 272 с.
7. Рыжов В.В. Личность: творчество и духовность / В.В. Рыжов. – СПб., 2012. – 489 с.
8. Рыжов В.В., Сорокоумова Г.В. Психология творческой личности: Структура творческой личности: монография / В.В. Рыжов, Г.В. Сорокоумова. – Нижний Новгород, 2006. – 258 с.
9. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов: отв. ред.: Глоточкин А.Д. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М., 1990. – 368 с.
11. Gardner H. Creative lives and creative works: a synthetic scientific approach // R. Sternberg, T. Tardiff (eds.). The nature of creativity. – Cambridge: Cambridge Press, 1988. – P. 298-324.

12. Ryzhov V., Kuzmina S., Filonov L., Kanatiev K. Development of personality's creativity by means of physical culture and sport // Annals of Science and Education, 2015, № 2(22), (July-December). Volume V. "UCL Press", 2015. – 650 p. – P. 250-259.

13. Taylor C.W. Various approaches to and definitions of creativity // R. Sternberg, T. Tardiff (eds.), The nature of creativity. – Cambridge: Cambridge Press, 1988. – P. 99-126.

Сведения об авторах:

Великанов Петр Владимирович (г. Нижний Новгород, Россия), кафедра физической культуры и организации спортивной деятельности факультета физкультуры и спорта ННГУ им. Н.И. Лобачевского, старший преподаватель.

Рыжов Василий Васильевич (г. Нижний Новгород, Россия), доктор психологических наук, профессор, кафедра теории и методики прикладных и технических видов спорта факультета физкультуры и спорта ННГУ им. Н.И. Лобачевского, e-mail: unn@unn.ru

Data about the authors:

P. Velikanov (Nizhny Novgorod, Russia), senior teacher at the Department of Organization of Sport and Physical Activity, Faculty of Physical Culture and Sport, Nizhny Novgorod State University named after N. Lobachevsky.

V. Ryzhov (Nizhny Novgorod, Russia), doctor of psychology, full professor, professor at the Department of Theory and Methods of Applied and Technical Sports of the Faculty of Physical Culture and Sport, Nizhny Novgorod State University named after N. Lobachevsky, e-mail: unn@unn.ru



УДК 613.83

РАННЕЕ ВЫЯВЛЕНИЕ ФАКТОРОВ РИСКА ФОРМИРОВАНИЯ ЗАВИСИМОСТИ ОТ СИНТЕТИЧЕСКИХ «ДИЗАЙНЕРСКИХ» НАРКОТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В РАМКАХ ПРОВЕДЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ЛИЦ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

А.Р. Асадуллин, В.Л. Юлдашев, Г.М. Асадуллина, Э.А. Ахметова

Аннотация. Актуальность исследуемой проблемы раннего выявления факторов риска аддиктивного поведения обусловлена сохранением здоровья и целостности общества. Цель данной статьи показать систему ранней профилактики одной из существенных проблем нашего времени – зависимость к различным психоактивным веществам. Задача данного исследования заключается в создании, реализации и внедрении новых мер профилактики аддиктивного (зависимого) поведения. Ведущим подходом к исследованию данной проблемы является дистанционный опрос в онлайн режиме 8859 учащихся из 131 общеобразовательной организации Республики Башкортостан. Представлен опыт применения специально разработанной методики социально-психологического тестирования обучающихся в возрасте 14 – 19 лет для выявления факторов риска формирования аддиктивного (зависимого) поведения. Результаты свидетельствуют о высокой информативности методики. Данная статья будет полезна для врачей психиатров-наркологов, школьных психологов и всех заинтересованных специалистов медицинского и педагогического профилей.

Ключевые слова: подростки, наркоманы, первичная профилактика, аддиктивное поведение, психоактивные вещества.

EARLY DETECTION OF RISK FACTORS WHICH MAKE INDIVIDUALS PRONE TO DEVELOPING ADDICTION TO SYNTHETIC “DESIGNER” DRUGS WITHIN THE SCOPE OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL QUESTIONNAIRE CONDUCTED AMONG YOUNGSTERS STUDYING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

A. Asadullin, V. Yuldashev, G. Asadullina, E. Akhmetova

Abstract. A rationale for early detection of risk factors which make individuals susceptible to developing drug abuse behaviours is to preserve the health and sustainability of society. The key objective of this research study is to present a number of preventive measures which can be taken against development of addiction to psychoactive substances. The research is focused on development, introduction and implementation of preventive mechanisms against drug abuse and addiction. The study is based on remote online survey of 8859 students being educated at 131 educational institutions of Bashkortostan Republic. The results of the social-psychological questionnaire conducted among youngsters aged 14 - 19 with an aim to reveal risk factors which render individuals more prone to developing addiction are presented in the study. The results show that the methodology used in the research has a very high informative value. The article might be of interest to addiction psychiatrists, school psychologists and other specialists who work in medical and educational institutions.

Keywords: teenagers, addict, prevention of addiction, addictive behavior, psychoactive substances.

Указом Президента Российской Федерации № 690 от 9.06.2010 г. утверждена Стратегия государственной антинаркотической политики РФ до 2020 года, где развиваются и конкретизируются соответствующие положения Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года и Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Основной целью названного указа является существенное сокращение незаконного распространения и немедицинского потребления наркотиков, т.к. злоупотребление

психоактивными веществами представляет одну из важнейших угроз национальной безопасности Российской Федерации [2].

Общество столкнулось с таким феноменом, что в последнее время происходит замещение растительных каннабиноидов синтетическими [1;6;7]. По мнению директора Федеральной службы по контролю за оборотом наркотиков (ФСКН) России, председателя Государственного антинаркотического комитета (ГАК) В.П. Иванова, которое он отразил в выступлении на заседании ГАК 6 октября 2014 г. по теме: «Меры по ликвидации чрезвычайной ситуации, связанной с

массовыми отравлениями новыми психоактивными веществами» Республика Башкортостан входит в тройку наиболее пораженных «спайсовой» наркоманией регионов России [2]. Неблагополучная тенденция отмечается по данным ООН [Всемирный доклад о наркотиках, 2012], в течение последних двух лет международные рынки героина, кокаина и каннабиса либо снижались, либо оставались стабильными, но при этом был отмечен общий всемирный рост новых синтетических «дизайнерских» наркотиков [1;5].

В современных условиях, особую актуальность приобрела проблема стремительного распространения среди подрастающего поколения России различных синтетических (дизайнерских) психоактивных веществ (ПАВ) [2;6].

Злоупотребление наркотическими средствами является серьезной проблемой стоящей не только перед обществом и здравоохранением, но и непосредственно перед семьями [6]. По данным ФСКН России, до 75% из общего числа злоупотребляющих наркотиками - это лица подросткового и юношеского возраста [2].

Во многом, решению существующих проблем первичной профилактики формирования аддиктивного поведения подростков и молодежи будут способствовать эффективное использование современных коммуникативных технологий по профилактике наркозависимости; разработка и внедрение принципиально новых подходов раннего выявления лиц, употребляющих и склонных к употреблению ПАВ [3;4;5]. Одним из наиболее передовых и информативных вариантов скрининга является метод двухэтапного тестирования, согласно Приказу Министерства образования и науки РФ от 16 июня 2014 г. N 658 «Об утверждении Порядка проведения социально-психологического тестирования лиц, обучающихся в общеобразовательных организациях и профессиональных образовательных организациях, а также в образовательных организациях высшего образования», с целью раннего выявления среди них потребителей ПАВ, включающего социально-психологическое и медицинское тестирование. Основная задача первого этапа тестирования (социально-психологического) - выделить среди обучающихся (желательно малобюджетным способом) – группу риска формирования аддиктивного поведения и возможных потребителей ПАВ. В

последующем эти обучающиеся должны проходить, с соблюдением всех правовых норм, медицинское тестирование.

Предложенная нами методика определяет первый этап и позволяет решить следующие задачи:

1) раннее выявление поведенческих нарушений и их последующая коррекция, превенция формирования наркомании;

2) качественная и количественная оценка уровня различных аспектов девиантного поведения по муниципалитетам, необходимая для составления индивидуальных программ медико-социальной помощи подросткам;

3) определение эффективности проведённых комплексных профилактических усилий, исходя из уровня распространенности склонности к аддиктивному поведению в целом от района проживания;

4) вынесение взвешенного суждения о целесообразности проведения тех или иных профилактических методик, на основе пролонгированного (многолетнего) стандартизированного исследования.

Нами был разработан структурированный опросник - «Карта социально-психологического тестирования обучающихся» для выявления факторов риска формирования аддиктивного (зависимого) поведения у лиц в возрасте 14 - 19 лет. В основу «Карты» положены опросник Кетелла, рекомендованный Министерством образования и науки РФ, тест на наличие синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Кроме того, респонденту предлагается ряд вопросов, направленных на выявление употребления ПАВ, и несколько свободных ответов.

В соответствии с приказами Министерства образования Республики Башкортостан (от 07.09.2015 № 1755) по данной методике с 7 сентября по 10 сентября 2015 года в онлайн режиме было проведено социально-психологическое тестирование в общеобразовательных организациях 10 муниципальных районов, сельских и городских округов. В тестировании приняли участие 8859 учащихся из 131 общеобразовательной организации в возрасте от 13 до 18 лет. Средний возраст учащихся составил $15,5 \pm 0,6$ лет. Исследование проводилось на основании информированного согласия респондентов.

Данные, полученные в результате анкетирования 8859 лиц обоего пола в возрасте 13 – 18 лет, вносились в электронную базу в виде таблицы «объект–признак»,

которая далее подвергалась поэтапной математико–статистической обработке. В «профиль описания» каждого человека входило 60 показателей, выраженных в виде комплекса разномасштабных точно измеряемых или неточных («порядковых») количественных, а также качественных («категоризированных», классификационных») переменных. Это позволило достаточно полно описать различные психологические и социальные свойства и состояния обследуемых людей. Однако такая детальность «профиля описания» объектов и его многомерность делали практически невозможным применение традиционных прогностических методов типа информационной меры Кульбака-Лейблера (Kullback, Leibler, 1951), ROC-анализа (Fawcett, 2006) или дискриминантного анализа (Клекка, 1989).

В силу этого, был применен оформленный в виде уникального программного пакета алгоритм «Синдромальный анализ данных» (SAND), разработанный в ИППИ РАН В.Г. Труновым (Трунов, 1976). Особенность алгоритма заключается в том, что он позволяет работать более чем с 300 признаками и при наличии любого числа классификационных групп.

Результаты исследования. По итогам онлайн тестирования в 24% школ республики риск аддиктивного поведения подростков оказался высоким. На вопрос: «Имеете ли опыт приема веществ изменяющих сознание, психику (не алкоголь)» утвердительно ответило 489 респондентов, что составило 6% от всей массы обследованных (8859 человек).

Установлено, что факт употребления наркотических средств связан с такими факторами как проживание подростка в неполной семье: среди лиц, заявивших, что они проживают в неполной семье, сиротами или с приемными родителями составляет 2208 (25%) случаев из 8859, при этом в отмеченной группе было 301 (14%) подросток, имевший опыт приема алкоголя из 489 (22%). Тогда как

в полной семье проживал 6651 (75%) подросток, и среди них имел опыт приема наркотических средств 188 (3%) человек, что статистически значимо ниже ($p < 0,05$). Положительный микроклимат в семье, доверительные взаимоотношения, отсутствие «авторитарного» стиля поведения родителей резко снижают риск формирования аддиктивного поведения. Подростки, имеющие свои обязанности в семье (поход в магазин, уборка в своей комнате, вынос мусора и т.д.), 7849 (88,6%), достоверно реже пробовали наркотические средства 210 (2,7%) подростков, в отличие от детей кто принципиально не имел обязанностей в семье или перекладывал их на родителей 1010 (11,4%) и 279 (3,15%) соответственно.

Из свободных ответов респондентов следует, что в образовательных учреждениях остаются слабо разработанными вопросы формирования мотивации к здоровому образу жизни. Имеется большой дефицит доступной и понятной информации о профилактике наркомании.

Таким образом, анализ полученных данных, выявление факторов развития аддиктивного поведения в подростковом возрасте позволит совершенствовать уже имеющиеся программы первичной профилактики потребления ПАВ или создавать принципиально новые профилактические антинаркотические программы. Опираясь на полученные сведения социально-психологического тестирования становится возможным выявление слабых сторон семейного, педагогического воспитания, недостатков антинаркотической пропаганды, направленных на детей и подростков.

Результатом этого, может стать активное привлечение, информирование и взаимодействие родителей, профильных специалистов и представителей общеобразовательных учреждений в сфере профилактики развития зависимости от психоактивных веществ у детей и подростков.

Литература:

1. Бохан Н.А. Клиническая типология психопатологических расстройств у потребителей синтетических каннабиноидов (спайсов) / Н.А. Бохан, Г.Ю. Селиванов // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – Томск. - 2015. - № 4(89). – С. 18-23.
2. Юлдашев В.Л., Асадуллин А.Р., Ахметова Э.А., Рахматуллин Э.Р. Цели и мишени первичной профилактической программы «Здоровая семья» / В.Л. Юлдашев, А.Р. Асадуллин, Э.А. Ахметова,

- Э.Р. Рахматуллин // Медицинский вестник Башкортостана. - Уфа. - 2015. - № 4. - С. 5-9.
3. Järbe T.U., Li C., Vadivel S.K., Makriyannis A. Discriminative stimulus functions of methanandamide and Δ^9 -THC in rats: tests with aminoalkylindoles (WIN55,212-2 and AM678) and ethanol // Psychopharmacology (Berl). – 2010. – Vol. 208, № 1. – P. 87–98.
4. Huffman J.W., Thompson A.L., Wiley J.L., Martin B.R. Synthesis and pharmacology of 1-deoxy

analogs of CP-47,497 and CP-55,940 // Bioorg. Med. Chem. – 2008. – Vol. 16, № 1. – P. 322–335.

5. Karila L., Megarbane B., Cottencin O., M. Lejoyeux Synthetic Cathinones: A New Public Health Problem // Curr Neuropharmacol. - 2015. - № 13. - P. 12-20.

6. Makriyannis A., Deng H. Cannabimimetic indole derivatives, United States Patent US20080090871A1. – 2007.

7. Streich T. William F Rushton, Nathan P Charlton. Death by spice: A case report of mortality following synthetic cannabinoid use Heather // Clinical Toxicology. - 2014. - Vol. 52. - P. 365.

Сведения об авторах:

Асадуллин Азат Раилевич (г. Уфа, Россия), кандидат медицинских наук, доцент кафедры психиатрии, наркологии и психотерапии с курсами ИДПО, ФГОУ ВПО «Башкирский государственный медицинский университет», e-mail: droar@yandex.ru

Юлдашев Владимир Лябибович (г. Уфа, Россия), доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой психиатрии, наркологии и психотерапии с курсами ИДПО, ФГОУ ВПО «Башкирский государственный медицинский университет».

Асадуллина Гузель Мунировна (г. Уфа, Россия), преподаватель кафедры психологии образования и развития, ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», e-mail: agm982@rambler.ru

Ахметова Эльвина Аслямовна (г. Уфа, Россия), врач психиатр-нарколог, ГБУЗ Республиканский наркологический диспансер №1 Министерства здравоохранения Республики Башкортостан, e-mail: aea1202@yandex.ru

Data about the authors:

A. Asadullin (Ufa, Russia), Ph.D, Associate Professor at the Department of psychiatry, psychotherapy and narcology with UAPE cours, Bashkir State Medical University, e-mail: droar@yandex.ru

V. Yuldashev (Ufa, Russia), M.D., Professor, Head of Department of psychiatry, psychotherapy and narcology with UAPE cours, Bashkir State Medical University.

G. Asadullina (Ufa, Russia), teacher at the Department of psychology and development, Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmulla, e-mail: agm982@rambler.ru

E. Akhmetova (Ufa, Russia), psychiatrist-narcologist, Republican Narcological Dispensary № 1 Ministry of Health Republic of Bashkortostan, e-mail: aea1202@yandex.ru



УДК 159.9:616

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ АДДИКЦИЙ У ПОДРОСТКОВ

И.В. Деткова, А.В. Леонтьева, Н.В. Ковалева¹

¹Работа выполнена при финансовой поддержке Союза охраны психического здоровья, грант № 01к54

Аннотация. В статье рассматриваются психологическая устойчивость и ее формирование в целях профилактики аддиктивного поведения у подростков посредством тренинга «Компас внутри меня». Выявленные субъективно переживаемые будущими участниками тренинга ключевые психологические проблемы позволили уточнить содержание элементов тренинговых занятий, ориентированных на выработку эффективных способов преодоления трудностей.

Ключевые слова: психологическая устойчивость, психологические трудности, аддикции, профилактика.

THE PSYCHOLOGICAL RESILIENCE FORMATION AS A MEANS TO PREVENT ADDICTION AMONG ADOLESCENTS

I. Detkova, V. Leontyeva, N. Kovaleva

Abstract. The article explores the psychological resilience and its formation in order to prevent addictive behavior among adolescents through the "Compass inside me" training. The revealed key psychological issues that are subjectively endured by future participants of training allowed us to specify the contents of the training elements focused on development of effective ways to overcome difficulties.

Keywords: psychological resilience to addiction, psychological issues, addiction, prevention.

Актуальность исследования формирования психологической устойчивости как средства профилактики аддикций у подростков обусловлена рядом обстоятельств. Во-первых, существенно увеличилось количество подростков, склонных к аддикциям, демонстрирующих беспорядочные и непредсказуемые модели поведения и настроения, т.е. проявляющих психологическую неустойчивость. Во-вторых, подростки группы риска, испытывающие психологический кризис, связанный с трудностями взросления и взаимодействия с окружающими, зачастую не зная конструктивных способов выхода в трудных жизненных обстоятельствах и ситуациях, находят сравнительно простой способ их решения – употребление психоактивных веществ (ПАВ). В-третьих, лицам подросткового возраста свойственно проявлять определенные поведенческие стереотипы, такие как реакции оппозиции, отрицательной имитации, гиперкомпенсации, эмансипации, группирования и увлечения, которые не только не способствуют формированию психологической устойчивости, но также приводят к риску возникновения аддикций.

Следует отметить, что в специальной литературе можно встретить исследования психологической устойчивости личности с весьма разнообразными ее определениями (как совокупности процессов, динамики состояний личности, последовательности действий,

качества либо характеристики личности, сопротивляемости и др.), а также вопросов ее формирования [4 и др.]. Отдельные авторы исследуют психологическую устойчивость личности как целостную системную характеристику, определяющую способность личности *противостоять* негативному влиянию, сохранять стабильность и уравновешенность внутреннего мира и образа жизни [5]. Психологическую устойчивость можно понимать как целостную характеристику личности, способствующую адаптивным процессам личности, обеспечивающим ее стойкость и стабильность к негативному воздействию фрустрирующих и стрессогенных факторов, позволяющую личности противостоять жизненным трудностям, неблагоприятным обстоятельствам, сохранять психологическое здоровье и работоспособность в критических ситуациях.

Л.В. Куликов выделяет аспекты психологической устойчивости (стойкость/стабильность; уравновешенность/соразмерность; сопротивляемость (резистентность)) [4], дающие возможность рассматривать формирование устойчивости к аддикциям у подростков, и отмечает, что психологическую устойчивость поддерживают внутренние (личностные) и внешние (межличностная, социальная поддержка) ресурсы. Л.В. Куликовым перечислены критерии, позволяющие достичь психологическую устойчивость: окружение,

поведение, способности (к преодолению трудностей; регулирование собственных эмоций, общаться с самим собой, творческие), убеждения (аспект веры) и ценности, цель, миссия [4].

Особенно необходима психологическая устойчивость в межличностном взаимодействии в рамках основной для человека социальной среды, где на первый план выходят ассертивность и способность к уверенному, самоутверждающему поведению. Психологическая устойчивость в межличностном взаимодействии зависит от сформированности интернального локуса контроля, свидетельствующего о большей жизнеспособности человека.

Психологическая устойчивость претерпевает наиболее существенные изменения в подростковом, юношеском и возрасте ранней взрослости. Специалистами выделены факторы, влияющие на изменение психологической устойчивости: свойства темперамента; состояния; качества личности, индивидуальные особенности; образ Я, в котором, в свою очередь, существенную роль играет групповая идентичность личности; качество внутрисемейных отношений; активность в поведении и деятельности; направленность личности (просоциальная и асоциальная); мотивы (установки, влечения, стремления и др.); затруднения самореализации, внутриличностные конфликты; телесные расстройства и др. [4].

Снижение психологической устойчивости, в свою очередь, увеличивает риск возникновения аддикций. Аддикция – это поведение, при котором индивид утрачивает контроль, в результате чего возникают деструктивные последствия. Аддиктивное поведение – «одна из форм отклоняющегося, девиантного, поведения с формированием стремления к уходу от реальности» [1]. Именно аддикции в подростковом и юношеском возрасте, по мнению специалистов, приводят к развитию стойкой социальной дезадаптации, что свидетельствует о необходимости профилактики аддиктивного поведения [2].

Существуют особенности, характерные для личностей, входящих в зону риска формирования зависимого поведения: сниженная способность переносить повседневные трудности при одновременной высокой способности переносить кризисные ситуации; противоречивость личностных характеристик (ощущение собственной неполноценности с одновременной демонстрацией превосходства над другими; своеобразная демонстрация «социальности», сочетающаяся со страхом перед устойчивыми

эмоциональными контактами), склонность к лжи, стремление обвинять заведомо невиновных, уход от ответственности, ригидность, стереотипность поведения и др. [2]. Отдельные из описанных особенностей близки к проявлениям неустойчивой личности, которой наиболее свойственно аддиктивное поведение. Главные причины дезорганизации поведения неустойчивых людей состоят в отсутствии эффективных способов преодоления трудностей и в переживании угрозы для личности.

Одним из показателей утраты психологической устойчивости является состояние, отражающее внутренние психологические переживания человека, связанные с возникающими значимыми проблемами, сложными жизненными обстоятельствами – психологические трудности. В связи с этим на подготовительном этапе с целью уточнения содержания тренинговых занятий мы посчитали необходимым изучить ключевые психологические трудности, субъективно переживаемые будущими участниками тренинга, чтобы в дальнейшем помочь подросткам выработать эффективные способы преодоления актуальных для них трудностей. В исследовании применялись модифицированный нами опросник «Психологические трудности подростков» (О.Б. Паненко, А.В. Леонтьева и др.) [3, с.153-156], а также «Анкета изучения сформированности социальных и жизненных навыков у подростка» (И.В. Детковой) [3, с.144-148]. В исследовании приняли 32 учащихся 6-х классов МБОУ СОШ № 3 г. Майкопа РА, средний возраст которых составил 12,9 лет.

Выявлено, что наличие у самих себя психологических трудностей подростки отмечают в единичных случаях, чаще они их отрицают, не осознают или затрудняются с ответом. Около половины опрошенных (в целом 43,8%, из них 57,1% девушек и 33,3% юношей) обращались за помощью к психологу, близким или родителям с положительным результатом («стало лучше», «легче справляться с проблемами», «мне помогли разобраться в проблеме»).

Наиболее часто подростками отмечаются трудности в коммуникативной сфере, связанные с общением с другими людьми (60,0%), а именно – трудности в общении со взрослыми (83,3% юношей и 14,3% девушек), братьями/сестрами и друзьями, с противоположным полом (более актуальны для девушек – 40,0%, чем для юношей – 14,3%). Характерные для возраста проблемы, связанные с собственной внешностью, фрустрируют всех

опрошенных. Все подростки связывают переживания с собственными психологическими особенностями: неуверенностью в себе и собственным «плохим» характером (83,3% юношей, 75,5% девушек). Большинство опрошенных обеспокоено особенностями собственного эмоционального реагирования: неумением контролировать свои эмоции и чувства, повышенной тревожностью (71,4% юношей, 50,0% девушек). Волнует подростков выбор будущего жизненного пути: какую профессию выбрать и куда пойти учиться (55,5% юношей, 57,1% девушек). Причинами данных проблем опрошенными названы сложность учебной программы (44,4% юношей, 22,2% девушек), неуверенность в себе, черты характера и особенности личности, контроль со стороны родителей, недостаточная эмоциональная поддержка родителями и непонимание взрослыми (родителями, учителями) внутреннего мира подростков.

Признание психологических проблем у подростков на значимом уровне связано с наличием проблем с родителями, братьями/сестрами и с друзьями, а также с неуверенностью в себе и неудовлетворенностью собственной внешностью. Проблемы в общении со сверстниками связаны с наличием трудностей в общении с родителями, индивидуальными психологическими проблемами, признанием у себя негативных черт характера, смысложизненными проблемами. Коммуникативные трудности возникают у подростков, констатирующих у себя большое количество трудностей и неуверенных в себе, а также у тех, кто не считает необходимым обращаться за психологической поддержкой. Часть из них ищут эмоциональную поддержку у социального окружения (родителей, близких, друзей, родственников и др.), что является одним из основных ресурсов психологической устойчивости личности.

37,5% опрошенных осознали у себя до 83,3% признаков дезадаптации и зависимого поведения. В 80,0% случаев выявлена значимая связь между признанием подростком у себя показателей дезадаптации и опытом обращения за психологической помощью. Результаты исследования показали достаточно высокий уровень рефлексии, психологическую компетентность подростков, стремление укрепить собственную психологическую устойчивость, мотивированность опрошенных к тренинговой форме работы. Поэтому основу профилактики аддикций у подростков составляет формирование компетенций, способствующих повышению психологической

устойчивости и резистентности к деструктивным воздействиям методом тренинга.

Специфика проведения тренинга заключается в том, что все его участники учатся на собственном опыте в специально созданной благоприятной среде, где каждый может увидеть, осознать и понять, какие личностные качества и навыки надо развить.

В рамках проекта [6], подготовленного и реализуемого психологами Центра социально-психологических проблем ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», разработан и апробирован тренинг для подростков по формированию психологической устойчивости к аддикциям «Компас внутри меня». Задачами тренинга являлись: получение новых знаний о психических механизмах и факторах формирования психологической устойчивости подростков к аддикциям; овладение подростками-участниками проекта новыми личностными, субъектно-лидерскими и коммуникативными компетенциями по укреплению психологической устойчивости к аддикциям. При этом использовались механизмы: включение подростков в профилактическую деятельность со сверстниками; выполнение индивидуальных домашних заданий по закреплению информации, полученной на тренинге; включение в работу микрогрупп по подготовке и проведению предстоящих занятий.

Значимым результатом реализации программы профилактики зависимого поведения стала включенность в тренинговую деятельность по профилактике аддикций среди подростков самих подростков – участников тренинга, специально подготовленных к проведению тренинга со сверстниками и выступивших в качестве тренеров-волонтеров. Программа тренинга способствовала развитию новых компетенций у подростков: способности к самоанализу; умения понять и принять свои индивидуальные физические, личностные и духовные особенности; поддерживать адекватную самооценку; умения и готовности понять и принять индивидуальные (физические, социальные и духовные) особенности окружающих, определять разрушительные и созидательные формы взаимодействия и отношений с ними; владения способами определения степени опасности и противостояния разрушительному воздействию и вовлечению в зависимые отношения и связи. Указанные компетенции позволили сформировать психологическую устойчивость личности к аддикциям.

Литература:

1. Гоголева А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика: учебно-метод. пособие / А.В. Гоголева; РАО, Московский психол.-социальный ин-т. – 2-е изд., стер. – М.; Воронеж: МПСИ; МОДЭК, 2003. – 240 с.

2. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) / Е.В. Змановская. – М.: Академия, 2004. – 288 с.

3. Наставничество – индивидуальная форма сопровождения подростков группы риска: сб. науч.-метод. материалов/Н.В. Ковалева, И.В. Деткова, А.В. Леонтьева и др.; под общ. ред. Е.Н. Панченко. – М.; Майкоп, 2006. – 180 с.

4. Куликов Л.В. Здоровье и субъективное благополучие личности / Л.В. Куликов / Психология

здоровья; ред. Г.С. Никифоров. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – С. 405–442.

5. Телеева Н.Н. Психолого-педагогическая концепция формирования психологической устойчивости личности к аддиктивным факторам: дис. ... доктор психол. наук: 19.00.07 / Телеева Надежда Николаевна. – Нижний Новгород, 2012. – 324 с.

6. Ковалева Н.В., Деткова И.В., Леонтьева А.В. Формирование субъективной идентичности подростков в процессе тренинга «Компас внутри меня» // Казанский педагогический журнал. 2016. -№ 1-2 (115). -С. 179–183.

Сведения об авторах:

Деткова Ирина Владимировна (г. Майкоп, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и социальной психологии, ФГБОУ ВПО «Адыгейский государственный университет», e-mail: detval@list.ru

Леонтьева Александра Владимировна (г. Майкоп, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной психологии, ФГБОУ ВПО «Адыгейский государственный университет».

Ковалева Наталья Владимировна (г. Майкоп, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, заведующая Центром социально-психологических проблем НИИ комплексных проблем, ФГБОУ ВПО «Адыгейский государственный университет».

Data about the authors:

I. Detkova (Maykop, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor at the Department of Pedagogy and Social Psychology of Adyghe State University, e-mail: detval@list.ru

A. Leontyeva (Maykop, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at the Department of Pedagogy and Social Psychology of Adyghe State University.

N. Kovaleva (Maykop, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor at the Department of Psychology, head of the Center for Social and Psychological Problems of the Research Institute for Complex Problems of Adyghe State University.



УДК 37.015.3-053.6(045)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА СНИЖЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Т.В. Савинова, Я.О. Алибаева

Аннотация. Статья посвящена изучению актуальной в современной психологии проблемы профилактики снижения мотивации учебной деятельности подростков. В статье проанализированы различные подходы к проблеме мотивации, представлен психодиагностический комплекс, с помощью которого выявлены уровни и виды мотивации учебной деятельности подростков. Раскрыто содержание и особенности реализации программы психолого-педагогической профилактики снижения мотивации учебной деятельности подростков, доказана ее эффективность.

Ключевые слова: мотивационная сфера; мотивация; мотив; учебная деятельность; профилактика; подросток.

PSYCHO-PEDAGOGICAL PREVENTIVE MAINTENANCE REDUCE MOTIVATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF TEENAGERS

T. Savinova, Y. Alibaeva

Abstract. The article is devoted to the study of the relevant issue of preventing the reduction of motivation of teenagers for educational activity in contemporary psychology. The article analyzes the different approaches to the issue of motivation, represents a psychodiagnostic complex, which helped to reveal levels and types of motivation of teenagers for educational activity. The content and features of realization of the program of psycho-pedagogical preventive measures concerning the reduction of motivation of teenagers for educational activity are revealed, its effectiveness is proved in the article.

Keywords: motivational sphere; motivation; motive; training activities; prevention; teenager.

На сегодняшний день проблема мотивации учебной деятельности является одной из наиболее распространенных и важных в современной школе. Она затрагивает как общество в целом, так педагогов и родителей в частности. Важность ее изучения состоит в том, что именно мотивация во многом определяет результативность учебной деятельности и является ее ключевым компонентом.

Мотивация, являющаяся центром психологии личности, позволяет изучить важные моменты ее поведения и деятельности [4, с.51].

Теоретико-методологические основы учебной мотивации раскрыты в трудах отечественных ученых Л.И. Божович, Е.П. Ильина, А.А. Реан, Л.А. Регуш, А.К. Марковой и других.

Согласно Л.И. Божович, в виде мотивов могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. Иначе говоря, под мотивами она рассматривает все то, в чем нашла воплощение потребность [1, с.42].

Л.А. Регуш обращает внимание на то, что мотивацию можно изучать, с одной стороны, как процесс формирования мотива, с другой стороны, как систему мотивов, побуждающих субъекта к определенной деятельности [5, с.221].

В психологических источниках

подростковый возраст определяется как сложный и противоречивый период онтогенеза, особая ступень в развитии социальной активности ребенка [3, с.47].

При рассмотрении мотивации подростка следует учитывать особенности развития его личностной сферы: расширение самосознания, развитие способности к самовоспитанию и саморазвитию, обострение черт характера [8, с.48].

Педагогу, стремящемуся к психологическому изучению учебной деятельности подростков, важно знать общую стратегию и ход этой работы. Результаты изучения становятся основой для планирования процесса формирования.

С целью развития, сохранения и укрепления учебной мотивации на всех этапах обучения в общеобразовательных организациях рекомендуется применять такое направление профессиональной деятельности педагога-психолога, как психологическая профилактика. Следует отметить, что психологическая профилактика проводится не только с отдельными детьми и группами детей, классами, но и с педагогами и родителями учащихся, которые оказывают непосредственное влияние на развитие ребенка.

С целью изучения мотивации учебной

деятельности подростков и профилактики ее снижения нами было проведено эмпирическое исследование на базе МОУ «Гимназия № 19» г.о. Саранск. В исследовании принимали участие 194 человека, из них: 82 подростка 6 – 7 классов, 97 родителей, 15 педагогов.

Для исследования уровня мотивации учебной деятельности школьников и определения ведущих мотивов использовались следующие методики: «Изучение мотивации учения подростков» (Н.В. Калинина, М.И. Лукьянова); методика «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» [2, с.253].

По результатам методики «Изучение мотивации учения подростков» (Н.В. Калинина, М.И. Лукьянова) установлено, что у 15% учащихся подросткового возраста доминируют мотивы очень высокого уровня; у 27% – высокого уровня. В учебной деятельности эти подростки руководствуются познавательными мотивами; стремятся успешно выполнять все школьные требования. Такие дети – старательные, исполнительные и ответственные. Они переживают, когда им ставят низкие отметки. Мотивы среднего уровня характерны для 15% подростков. Такие школьники, как правило, также успешно справляются с учебной деятельностью. Мотивы сниженного уровня свойственны для 24% испытуемых. Мотивы низкого уровня выявлены у 19% подростков. Данные учащиеся с нежеланием ходят в школу, пропускают занятия, на уроке часто отвлекаются и мешают работать другим учащимся, испытывают значительные трудности в учебной деятельности.

По результатам методики «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» выявлено, что коммуникативные мотивы, направленные на общение со сверстниками и педагогами, характерны для 29% подростков. Позиционные мотивы свойственны 20% испытуемых. Данные подростки стремятся занять достойное место среди одноклассников. Для 17% учащихся ведущими являются познавательные мотивы. Подростки испытывают непосредственный интерес к учебной деятельности; у них сохраняется и проявляется осмысленное отношение к учению. Внешние мотивы составляют 17%. Они проявляются тогда, когда деятельность осуществляется в силу долга, из-за давления родителей и педагогов. Мотивы достижения свойственны 10% подростков, для которых является важным достижение успехов в учебной деятельности. Для 7% испытуемых характерны эмоциональные мотивы, заключающиеся в том, что подросток испытывает положительные

эмоции: радость, удивление, восторг, которые вызываются интересной организацией занятия; созданием на уроке делового настроения; обстановкой увлеченности, доброжелательности, спокойствия, щедростью на похвалу при выполнении учебных задач; организацией ситуации сотрудничества и успеха.

На основе результатов, полученных на констатирующем этапе исследования, нами была разработана программа, направленная на профилактику снижения мотивации учебной деятельности подростков. Данная программа содержит три блока:

1 блок: профилактическая работа с подростками со сниженным и низким уровнями мотивации учебной деятельности. В результате исследования разработана профилактическая программа, которая осуществлялась в виде тренинговых занятий во внеурочное время периодичностью 1 раз в неделю по 45 минут. Общее количество проведенных занятий – 12 [6, с.216].

Основное содержание разработанных занятий представляли игры и упражнения, направленные на профилактику снижения учебной мотивации учащихся; увеличение ценности и важности получения знаний; формирование интереса к учебной деятельности; стремление к самосовершенствованию; развитие мотивов достижения.

2 блок: профилактическая работа с родителями. Психопрофилактическая деятельность с родителями подростков нацелена на знакомство с приемами и технологиями повышения учебной мотивации подростков, приобретение ими нового опыта взаимодействия со своими детьми.

3 блок: профилактическая работа с педагогами. Целью данного этапа являлось информирование педагогов об индивидуально-психологических особенностях личности подростка со сниженным и низким уровнем мотивации учебной деятельности, специфике их обучения и воспитания. Для педагогов, работающих с данными учащимися, были сформулированы психолого-педагогические рекомендации по профилактике снижения мотивации учебной деятельности [7, с.52].

Результаты сравнительного анализа по ф критерию Фишера на контрольном этапе исследования показали, что уровень мотивации учебной деятельности подростков экспериментальной и контрольной групп отличаются. В экспериментальной группе увеличилось количество подростков с высоким и средним уровнем мотивации учения (3,111**); в контрольной группе выявлено значительное

количество подростков со сниженным (2,045*) и с низким уровнем (1,923*) мотивации учения.

Следовательно, разработанная программа является эффективной и способствует профилактике снижения мотивации учебной деятельности подростков. При ее реализации необходимо учитывать следующие психолого-педагогические условия: создание эмоционально благоприятной атмосферы; учет возрастных

особенностей участников; подбор психодиагностических методов, адекватных целям и задачам исследования; использование разнообразных форм психопрофилактической работы; реализация комплексного подхода к профилактике снижения мотивации учебной деятельности подростков, предусматривающего работу с подростками, их родителями и педагогами.

Литература:

1. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков; под ред. Л.В. Благондежной. – М.: Наука, 2000. – С. 41-42.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 890 с.
3. Лежнева Е.А. Мотивационная готовность будущего психолога к развитию стратегии достижения успеха подростков: сущность, состояние, перспективы / Е.А. Лежнева // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2. – С. 47-50.
4. Мешков Н.И., Яшкова А.Н. Проблема мотивации в психологической науке / Н.И. Мешков, А.Н. Яшкова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4. – С. 50-54.
5. Педагогическая психология: учеб. пособие; под ред. Л.А. Редуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2011. – 416 с.
6. Савинова Т.В., Алибаева Я.О. Профилактика снижения мотивов учебной деятельности подростков / Т.В. Савинова, Я.О. Алибаева // Фундаментальные и прикладные научные исследования: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 17 мая 2015 г.; редколлегия: Р.Н. Шайбаков и др. - РИО ЕФИР. – М., 2015. – С. 214-216.
7. Савинова Т.В., Алибаева Я.О. Содержание программы профилактики снижения мотивов учебной деятельности подростков / Т.В. Савинова, Я.О. Алибаева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: материалы LIV Междунар. научн.-практ. конф., № 7(53), Новосибирск: Изд. СибАК, 2015. – С. 49-53.
8. Яшкова А.Н., Сухарева Н.Ф. Возрастная психология: учебное пособие / А.Н. Яшкова, Н.Ф. Сухарева. – Саранск: Мордовский гос. пед. ин-т, 2011. – 101 с.

Сведения об авторах:

Савинова Татьяна Викторовна (г. Саранск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», e-mail: stanya2610@yandex.ru

Алибаева Яна Олеговна (г. Саранск, Россия), магистрант 2 курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», e-mail: Yana-13rus@yandex.ru

Data about the authors:

T. Savinova (Saransk, Russia), candidate of psychological sciences, docent, associate professor at the Department of Psychology of Mordovian State Pedagogical Institute named after M. Evseviev, e-mail: stanya2610@yandex.ru

Y. Alibaeva (Saransk, Russia), master's degree student of the II course at the Faculty of Psychology and Defectology of Mordovian State Pedagogical Institute named after M. Evseviev, e-mail: Yana-13rus@yandex.ru



УДК 159.922.8; 159.9.07

ВЗАИМОСВЯЗЬ АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

А.А. Замятина

Аннотация. В статье обсуждается проблема адаптационного потенциала личности и психологического благополучия. Высказывается предположение о том, что адаптационный потенциал личности может быть представлен посредством изучения ряда показателей, фиксирующих развитие четырех компонентов (биопластического, биографического, психического, личностно-регуляторного). Представлены результаты эмпирического исследования психологических особенностей взаимосвязи адаптационного потенциала личности и психологического благополучия в юношеском возрасте. Выявлены достоверные различия.

Ключевые слова: адаптационный потенциал, личность, психологическое благополучие, структура психологического благополучия, уровни психологического благополучия, юношеский возраст.

THE RELATIONSHIP ADAPTIVE POTENTIAL PERSONALITY AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN ADOLESCENCE

A. Zamyatina

Abstract. The problem of adaptive potential of personality and psychological well-being are describes in this article. It is suggested that the adaptive capacity of the individual can be described by examining a number of indicators, the development of fixing the four components (bioplastic, biographical, psychological, personality-regulator). The results of empirical research of psychological features of the relationship adaptive potential of the individual and psychological well-being in adolescence. Significant differences.

Keywords: adaptive potential, personality, psychological well-being, structure of psychological well-being, levels of psychological well-being, adolescence.

Исследование проблемы адаптационного потенциала личности продолжает актуализироваться в современном, быстро меняющемся мире. На сегодняшний день наблюдается очевидное изменение социально-экономической ситуации в обществе, что само по себе требует от человека высокого развития адаптационного потенциала, для того чтобы быть успешным в своем личностном и профессиональном становлении. Как известно, наиболее чувствительным периодом для личностно-профессионального развития является период обучения в высшем учебном заведении. С поступлением в вуз связано появление новой социальной ситуации развития взрослеющего человека. Студенты входят в новую социальную систему вуза, которая отличается по своим целям, требованиям и методикам обучения от школьной системы. При смене жизненной ситуации многие из студентов испытывают значительные сложности в прохождении адаптации, трудности в обучении, студенты не могут определить свои личностные интересы, цели в жизни, негативно оценивают себя, не могут регулировать свое поведение, и в силу этого испытывают внутренний дискомфорт, напряжение, истощение внутренних резервов, что в конечном итоге приводит к психологическому неблагополучию. Именно поэтому, на наш взгляд, один из важных аспектов изучения адаптационного потенциала

личности является психологическое благополучие.

Предметом обсуждения в данной работе является соотношение и взаимосвязь понятий «адаптационный потенциал личности» и «психологическое благополучие».

Ряд авторов (А.Г. Маклаков [2], С.Т. Посохова [3], А.М. Богомолов [1] и др.) рассматривают адаптационный потенциал личности, прежде всего как интегральное образование. Так, С.Т. Посохова определяет адаптационный потенциал личности как интегральное образование, систематизирующее социально-психологические, психические, биологические свойства и качества, актуализируемые личностью для создания и реализации новых программ поведения в измененных условиях жизнедеятельности [3].

В процессе изучения адаптационного потенциала личности перед исследователями неизбежно встает вопрос о критериях, показателях его определения. Анализ теоретических и эмпирических исследований позволяет сделать вывод о существовании большого количества разнообразных показателей, что свидетельствует о сложности данного понятия, а также его неоднозначной взаимосвязи с различными личностными характеристиками, в частности с успешностью [4], агрессивностью личности [5] и др. Учитывая невозможность выделения универсальных

показателей рассматриваемого понятия, исследователи делают попытку объединения показателей в компоненты. Так, С.Т. Посохова гипотетически определяет, что адаптационный потенциал состоит из четырех компонентов: биопластический, биографический, психический, личностно-регуляторный [3].

Понятие «психологическое благополучие» рассматривается в рамках изучения позитивного функционирования личности. Мы разделяем позицию Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко и считаем, что психологическое благополучие – это интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования (личностного роста, самопринятия, управления средой, автономии, цели в жизни, позитивных отношений с окружающими), а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью [6].

Нами было проведено исследование, целью которого явилось изучение взаимосвязи

адаптационного потенциала личности и психологического благополучия в юношеском возрасте. В рамках нашего исследования мы предположили, что существует взаимосвязь между адаптационным потенциалом личности и психологическим благополучием, при этом повышение адаптационного потенциала личности способствует повышению уровня психологического благополучия.

В эмпирическом исследовании участвовали лица юношеского возраста от 17 до 23 лет в количестве 161 человек. Основываясь на гипотетическом предположении С.Т. Посоховой о выделении четырех компонентов адаптационного потенциала, мы предприняли попытку достоверно изучить данную структуру. С учетом выделенных нами показателей адаптационного потенциала (входящих в модель С.Т. Посоховой) и психологического благополучия (за основу мы взяли модель К. Рифф, адаптированную Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко) комплекс психодиагностического инструментария был структурирован по представленной ниже схеме, см. рис. 1.



Рисунок 1. – Психодиагностический комплекс исследования

В связи с тем, что биопластический компонент адаптационного потенциала аккумулирует в себе соматические, физиологические, психофизиологические особенности человеческой организации, мы проводили диагностику активации и функциональной асимметрии полушарий головного мозга, адаптационных возможностей организма, уровня регуляции физиологических функций, баланса расхода и восстановления энергии в организме, уровня стресса. Было выявлено, что у большинства студентов

превалирует активация правого полушария головного мозга; у 70% обследуемых адаптационные возможности организма находятся в состоянии дисбаланса, что обуславливает необходимость их восстановления; отмечается дисбаланс уровня регуляции физиологических функций; в организме студентов преобладают процессы истощения энергетического потенциала, состояние выраженного стресса выявлено у 8% обследуемых. В свою очередь, все это говорит о

значительном напряжении адаптационных ресурсов студентов.

Анализ биографического компонента адаптационного потенциала, отражающего индивидуальную историю жизни человека, показал, что у большинства студентов преобладает рефлексия с отрицательным значением; при анализе своего опыта жизни, своих прошлых ошибок студенты испытывают страх перед совершением новых; у них отсутствует умение позитивно оценивать свои неудачи и рассматривать их как показатель прогрессивного изменения себя в настоящем. С другой стороны, оптимистическая тенденция оценивания своей жизненной перспективы в юношеском возрасте превалирует над пессимистической тенденцией.

По результатам обследования психического компонента адаптационного потенциала было отмечено, что только у 24% студентов уровень психоэмоционального состояния соответствует оптимальному значению, а у оставшейся группы студентов выявлено отклонение от нормативных значений, либо в сторону чрезмерного бодрствования, либо в сторону дремотного состояния. Испытуемые имеют невысокую эмоциональную устойчивость, склонность к проявлению нервно-психических срывов, конфликтов.

На основании полученных данных по личностно-регуляторному компоненту адаптационного потенциала, можно сказать, что у большинства студентов выявлены средние значения уровня сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности. Низкие показатели по данной шкале определены у 12% студентов; потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения у них не сформирована; они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. Около 70% из общего числа студентов имеют низкие показатели поведенческой регуляции и коммуникативного потенциала, средние показатели моральной нормативности.

В целом, рассматривая состояние адаптационного потенциала лиц юношеского возраста, можно сказать, что оно характеризуется как нестабильное; процесс адаптации в данный период времени протекает достаточно трудно, сопровождаясь снижением функционального состояния организма.

После обработки результатов методики «Шкала психологического благополучия» был проведен корреляционный анализ связи между компонентами психологического благополучия. При помощи параметрического критерия t -

Пирсона были получены данные, которые позволяют представить шестифакторную структуру психологического благополучия юношеского возраста в иерархическом виде: 1) управление окружением; 2) самопринятие; 3) цели в жизни; 4) позитивные отношения; 5) личностный рост; 6) автономия. Можно предположить, что характер психологического благополучия/не благополучия достигается, главным образом, за счет выраженности данных компонентов.

Для выделения уровней психологического благополучия были сформированы три группы испытуемых. Применение однофакторного дисперсионного анализа позволило подтвердить, что разность между данными группами статистически достоверна ($F = 180,683$, при $p = 0,000$).

Группа 1 (низкий уровень психологического благополучия – 13% испытуемых). Испытуемые этой группы имеют заниженную самооценку, испытывают неудовлетворенность собой, периодически чувствуют себя хуже других, ощущают собственное бессилие, некомпетентность. Вследствие чего, подобные представления о себе лишают их конструктивной активности в преодолении трудностей.

Группа 2 (средний уровень психологического благополучия – 69% испытуемых). Испытуемые, отнесенные ко второй группе, обладают, в целом, высокими и средними значениями по показателям психологического благополучия, но отмечается и наличие низких значений в показателях. Они отличаются адекватной самооценкой, доброжелательно относятся и к себе, и к окружающим, стремятся быть гибкими во взаимодействии с окружающими и достигать компромисса в спорных ситуациях.

Группа 3 (высокий уровень психологического благополучия – 18% испытуемых). Юноши и девушки из этой группы отличаются положительной самооценкой, достаточно открыты для общения, способны выстраивать доверительные отношения с другими людьми, контролировать свою деятельность и поведение, эффективно использовать представляющиеся возможности, преодолевать трудности на пути реализации собственных целей. Они открыты к самопознанию, саморазвитию и самосовершенствованию.

Для выявления взаимосвязей между адаптационным потенциалом и психологическим благополучием был проведен корреляционный анализ с помощью r -Спирмена. Было выявлено, что в *группе 1* наибольшее число взаимосвязей имеет такая составляющая

адаптационного потенциала личности как «уровень саморегуляции» ($r = -0,566$, при $p = 0,009$). Также выявлены взаимосвязи с показателями «поведенческая регуляция» ($r = -0,371$, при $p = 0,039$), «коммуникативный потенциал» ($r = -0,487$, при $p = 0,042$), «адаптационные возможности» ($r = -0,470$, при $p = 0,040$), «уровень онтогенетической рефлексии» ($r = 0,481$, при $p = 0,032$), «депрессия» ($r = 0,499$, при $p = 0,025$), «шизоидность» ($r = 0,495$, при $p = 0,027$).

При низком уровне психологического благополучия юноши и девушки имеют показатели сниженного адаптационного потенциала; они обладают признаками явных акцентуаций характера; процесс адаптации протекает довольно тяжело; возможны нервно-психические срывы, длительные нарушения функционального состояния. Психологически неблагополучные студенты имеют низкий уровень поведенческой регуляции, склонность к нервно-психическим срывам, у них отсутствует адекватность самооценки и адекватность восприятия действительности; низкий уровень коммуникативных способностей, они испытывают затруднение в построении контактов с окружающими, у них отмечается проявление агрессивности, повышенная конфликтность; низкий уровень социализации, неадекватная оценка своего места и роли в коллективе, отсутствие стремления соблюдать общепринятые нормы поведения; низкий уровень онтогенетической рефлексии, отсутствие анализа прошлых жизненных ошибок или рефлексия со знаком «-», когда итогом прошлых ошибок становится страх перед

совершением новых; низкие показатели общего уровня саморегуляции поведения, у данной категории лиц не сформирована потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей.

В *группе 3* наибольшее число взаимосвязей имеет такая составляющая адаптационного потенциала, как «социальная интроверсия» ($r = -0,556$, при $p = 0,002$). Психологически благополучные студенты имеют высокий уровень нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции, высокую адекватную самооценку, адекватное восприятие действительности ($r = 0,346$, при $p = 0,000$); высокий уровень коммуникативных способностей, быстрое выстраивание контактов с окружающими, не проявляют конфликтность ($r = 0,186$, при $p = 0,018$); высокий уровень онтогенетической рефлексии, предполагающей анализ прошлых ошибок, успешного и неуспешного опыта жизнедеятельности ($r = 0,351$, при $p = 0,000$); высокие показатели общего уровня саморегуляции поведения, самостоятельность, гибкость и адекватность реагирования на изменение условий ($r = 0,537$, при $p = 0,000$).

Таким образом, обобщая представленные результаты, можно говорить о том, что адаптационный потенциал личности взаимосвязан с психологическим благополучием; при высоком уровне психологического благополучия в юношеском возрасте происходит повышение адаптационного потенциала.

Литература:

1. Богомолов А.М. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа / А.М. Богомолов // Психологическая наука и образование. - 2008. - № 1. - С. 67-73.
2. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г. Маклаков // Психологический журнал. - 2001. - Т.22. - № 1. - С. 16-24.
3. Посохова С.Т. Психология адаптирующейся личности (Субъектный подход): дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Посохова Светлана Тимофеевна. - СПб., 2001.
4. Рахманина И.Н. Некоторые психологические детерминанты успешной адаптации личности / И.Н.

Рахманина // Общественные науки. - 2011. - № 8. - С. 41-45.

5. Рахманина И.Н., Мельникова М.В. Некоторые детерминанты и особенности проявления агрессивности работников основных энергетических профессий / И.Н. Рахманина, М.В. Мельникова // Российский научный журнал. - 2013. - № 1. - С. 179-186.

6. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко // Психологическая диагностика. - 2005. - № 3. - С. 95-129.

Сведения об авторе:

Замятина Антонина Александровна (г. Астрахань, Россия), аспирант кафедры общей и когнитивной психологии, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», e-mail: Antonina24210@mail.ru

Data about the author:

A. Zamyatina (Astrakhan, Russia) postgraduate student of the department of general and cognitive psychology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Astrakhan State University», e-mail: Antonina24210@mail.ru

УДК 316

ГЕНДЕРНЫЙ ДИСПЛЕЙ ПОДРОСТКА-СИРОТЫ**И.С. Бубнова**

Аннотация. Автор рассматривает гендерную идентичность и как базовую структуру социальной идентичности, которая характеризует человека (индивида) с точки зрения его принадлежности к мужской или женской группе, и как осознание себя в связи с культурными определениями мужественности и женственности. В статье представлены результаты эмпирического исследования гендерного дисплея у подростков-сирот. Данная статья будет интересна специалистам в различных отраслях психологии и социальной педагогики.

Ключевые слова: гендерная идентичность, подросток, сирота, фемининность, маскулинность, андрогиния, гендерный дисплей.

GENDER DISPLAY OF TEENAGE ORPHANS**I. Bubnova**

Abstract. Gender identity can be investigated as base structure of social identity, which characterizes a person according to the belonging to male or female group, and as the realization of oneself in connection with the definitions of manliness or femininity. The article contains the results of empiric study of gender display of teenage orphans. This article will be useful for specialists of different fields of psychology and social pedagogy.

Keywords: gender identity, teenager, orphan, femininity, manliness, androgyny, gender display.

Гендерная идентичность – базовая структура социальной идентичности, которая характеризует человека (индивида) с точки зрения его принадлежности к мужской или женской группе, при этом наиболее значимо, как сам человек, себя категоризирует. Понятия «гендерная идентичность» и «половая идентичность» не являются синонимами. Половая идентичность – единство поведения и самосознания индивида, причисляющего себя к определенному полу и ориентирующегося на требования соответствующей половой роли [5]. Половые роли – вид социальных ролей; они имеют нормативный характер; выражают определенные социальные ожидания (экспектации), проявляются в поведении. На уровне культуры половые роли существуют в контексте определенной системы половой символики и стереотипов маскулинности и фемининности. Принятие и усвоение индивидом определенной половой роли дает ему половую идентичность, в которой в дальнейшем соотносятся самосознание личности и все свойства ее поведения. В самом общем виде понятие «гендер» обозначает совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола [1]. Быть мужчиной или женщиной в обществе означает не просто обладать теми или иными анатомическими особенностями – это означает выполнять те или иные предписанные нам гендерные роли.

Гендерная роль – это поведение в соответствии с набором определенных социальных предписаний, которые адресуются обществом людям в зависимости от их пола. Наглядно проявляется в «соответствующих» мужскому или женскому полу внешнем виде, поведении, речи, манерах, жестах, сферах активности и прочего. Фемининная гендерная роль предписывает женщинам быть заботливыми, эмоциональными, чувствительными к интересам и проблемам других людей. Маскулинная гендерная роль требует активности, агрессивности, доминирования, амбициозности.

Ключевое понятие половой идентичности «половая роль» в контексте гендерной идентичности заменяется категорией «гендерный дисплей» для обозначения многообразия конвенциональных представлений и проявлений маскулинного и фемининного в процессе межличностного общения. Гендерный дисплей проявляется в мимике, жестикуляции, речи, внешности (костюм, прическа, косметика), стиле общения и многих символических нюансах общения. Гендерный дисплей – социально обусловленное многообразие проявления половой принадлежности на уровне межличностного общения; основной механизм создания гендера в процессе взаимодействия лицом к лицу. Гендерный дисплей проявляется в телесной идиоме, символике, стиле и содержании общения [1].

Межличностная коммуникация в конкретной ситуации сопровождается фоновым процессом отнесения собеседника к категории мужчин или женщин, т.е. категоризацией по признаку пола. Человека относят к полу, получая многообразную информацию, соответствующую конвенциональным правилам. Имя, внешний облик, тембр голоса, манера речи и движения, стиль выражения чувств – все эти множественные проявления представляют собой гендерный дисплей, который позволяет идентифицировать собеседника как мужчину или женщину. Гендерный дисплей детерминирован культурой и властными отношениями. Разные общества, социальные группы и даже разные социальные ситуации предполагают различные конвенциональные формы гендерного дисплея. Различия гендерных дисплеев заставляют обратить внимание на властное измерение отношений между полами, явленное в межличностном взаимодействии.

При рождении человек не обладает идентичностью; она возникает как результат его социального опыта, взаимодействия с другими людьми; идентичность социально обусловлена. Идентичность разделяют на личностную и социальную. Социальная идентичность обеспечивает возможность выполнять различные требования всех ролевых систем, к которым принадлежит человек. Кризисные периоды являются наиболее значимыми, сензитивными для формирования идентичности.

Процесс формирования гендерной идентичности у подростков – социальных сирот можно рассматривать с точки зрения кризиса гендерной идентичности. В феномене кризиса гендерной идентичности отражается ситуация, при которой модели маскулинного и фемининного поведения, репрезентируемые носителями мужской и женской идентичности, оказываются в значительной мере несоответствующими нормативным образцам истинной мужественности и женственности. Данный феномен имеет не столько психологическую, сколько социально-психологическую и социальную природу и должен анализироваться с учетом влияния различных факторов. Именно поэтому причиной спутанной идентичности является социальное положение этих детей [2;4]. Если мальчик или девочка-подросток длительное время оказываются в ситуации невозможности поддерживать стандарт общепринятого маскулинного и фемининного поведения, как

это происходит в случае сирот, то это провоцирует появление такой особенности, которая может быть квалифицирована как кризис идентичности или несформированность гендерной идентичности; в представлениях о маскулинности и фемининности у воспитанников интерната, как в зеркале, отражается ключевое для нормального становления гендерной идентичности обстоятельство – отсутствие адекватных образцов для идентификации [3].

Изучение особенностей гендерной идентичности подростков-сирот проводилось на базе Санаторного детского дома № 2 г. Иркутска. В исследовании приняли участие подростки-сироты из данного детского дома в количестве 80 человек, из них 40 девочек и 40 мальчиков.

В целом, по исследованию гендерной идентичности подростков-сирот можно сделать вывод о том, что для гендерной идентичности подростков-сирот характерны следующие особенности:

- андрогинность как сочетание необоснованно высокой маскулинности и высокой фемининности на фоне более низкой выраженности у подростков-сирот маскулинных (активность, напористость, целеустремленность) и фемининных (отзывчивость, уступчивость, сострадание, любовь к детям) черт в поведении;

- противоречивый характер гендерной идентичности, который проявляется в сформированной неадекватно полу подростков-сирот гендерной идентичности (у мальчиков – фемининность, у девочек – маскулинность);

- несформированность гендерного дисплея, что проявляется в том, что модели маскулинного и фемининного поведения, репрезентируемые подростками-сиротами как носителями мужской и женской идентичности, оказываются в значительной мере несоответствующими нормативным образцам истинной мужественности и женственности.

Выделенные особенности гендерной идентичности подростков-сирот позволяют сделать вывод о том, что необходима специально организованная работа по формированию гендерной идентичности подростков-сирот, поскольку неверно усвоенные половые роли могут являться причиной депрессивных состояний, невротозов, социальных психотравм; ведут к формированию девиантного поведения, чувства неполноценности и одиночества, к нестабильности семейных отношений.

Литература:

1. Бем С. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем. – М.: РОССПЭН, 2004. – 329 с.
2. Бубнова И.С., Рерке В.И. К вопросу о формировании гендерной идентичности у подростков-сирот / И.С. Бубнова, В.И. Рерке // Вестник Восточно-Сибирской государственной академии образования. – 2012. – № 17. – С. 58-62.
3. Бубнова И.С., Рерке В.И. Формирование гендерной идентичности у подростков-сирот / И.С. Бубнова, В.И. Рерке // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2014. – № 1(84). – С. 175-182.
4. Иванова М.В., Коваленко О.В. Психологические особенности формирования гендерной идентичности в младшем школьном возрасте: монография / М.В. Иванова, О.В. Коваленко. – Иркутск, 2005. – 114 с.
5. Клещина И.С. Психология гендерных отношений: Теория и практика / И.С. Клещина. – СПб.: Алетея, 2004.

Сведения об авторах:

Бубнова Ирина Сергеевна (г. Иркутск, Россия), кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет» e-mail: irinaz-bubnova@yandex.ru

Data about the author:

I. Bubnov (Irkutsk, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor at Irkutsk State University, e-mail: irinaz-bubnova@yandex.ru



УДК 159.922

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИЙ

А.П. Жавнерко

Аннотация. Исследование социализации эмоций детей с задержкой психического развития имеет большое значение для выявления особенностей установления межличностных отношений между ребенком и ближайшим социальным окружением. Содержание и качество межличностных отношений и социальных связей способствуют компенсации нарушений развития данной категории детей. В статье приводятся данные психологического изучения понимания эмоций детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития, подчеркивается связь между данными особенностями и характером социальных отношений. Было выявлено, что дети с задержкой психического развития ассоциируют эмоцию, прежде всего, с ее экспрессивными компонентами; они менее склонны анализировать эмоциогенную ситуацию и эмоциональные состояния других людей.

Ключевые слова: социализация, эмоция, дети с задержкой психического развития, младший школьный возраст, понимание эмоций.

ASPECTS OF UNDERSTANDING THE EMOTIONS BY CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH MENTAL RETARDATION IN THE CONTEXT OF THE SOCIALIZATION OF EMOTIONS

A. Zhavnerko

Abstract. The study of socialization of emotions of children with mental retardation is essential to identify the characteristics of the establishment of interpersonal relationships between the child and the immediate social environment. This, in turn, leads to a compensation of primary disorders specific to this category of children, and secondary prevention related to social maladjustment. The article presents the data of the psychological study of the features of understanding the emotions of children of primary school age with mental retardation, emphasizes the connection between the characteristics and the nature of social relations.

Keywords: socialization, emotion, children with mental retardation, younger school age, understanding emotions.

Дети с задержкой психического развития находятся в поле научного исследования достаточно давно [1;3;5]. Сам термин – «задержка психического развития» предложен Г.Е. Сухаревой вследствие наличия различных терминов для обозначения детей с похожими особенностями развития.

Актуальность исследования особенностей эмоций детей с задержкой психического развития определяется не только значением эмоций в развитии познавательной деятельности, но и еще и тем, что в сложной структуре дефекта развития детей с задержкой психического развития нарушения эмоционально-волевой сферы имеют важное самостоятельное значение [3]. Ряд клиницистов и психологов (М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева, Н.Л. Белопольская и др.) указывают на специфику эмоций в качестве одного из дифференциальных признаков задержки психического развития [7, с.79].

Вместе с тем, ряд вопросов, связанных с исследованием эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития, остается

еще не раскрытым [2]. Выявление особенностей эмоциональной сферы дошкольников с задержкой психического развития обычно оказывается второстепенной задачей при изучении особенностей развития детей с задержкой психического развития – таких психических процессов, как мышление, внимание, память и т.д.

Вместе с тем, развитие знания об особенностях эмоционального развития детей с задержкой психического развития могло бы существенно повлиять на решение проблем их диагностики и коррекции [5]. Создание системной модели социализации эмоций позволило бы разработать оригинальные и эффективные способы помощи детям с задержкой развития в их социализации. Изучение аффективной сферы как активной системы, включающей в себя как элементарные влечения, так и высшие социальные эмоции [6, с.79], может способствовать пониманию генеза личностных особенностей таких детей, выявлению и квалификации не только отдельных

недостатков развития, но и выработки подхода к пониманию общих особенностей эмоционального становления детей с задержкой психического развития [1;2].

Развитие эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития имеет большое значение для их успешной социализации [5]. Дети с задержкой психического развития крайне чувствительны к условиям социализирующей среды. Так, в младшем школьном возрасте для детей с задержкой психического развития важную роль играют отношения с родителями и сверстниками [4]. При этом умение регулировать и правильно идентифицировать свои эмоции и эмоции других людей, понимать их смысл – одни из важнейших качеств установления позитивных межличностных отношений и сотрудничества с другими людьми. Эти качества также могут рассматриваться как источник социализации для детей с задержкой психического развития [7].

Перед нами стояла задача исследовать особенности понимания эмоций детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Исследование проводилось на базе ГБОУ г. Москвы «Школа № 2025». В исследовании приняли участие 15 детей в возрасте 6 – 7 лет, обучающихся в первых классах начального отделения, и 14 детей в возрасте 7 – 8 лет, обучающиеся в первых классах интегрированного типа, которые были определены в классы для детей с нарушениями познавательного развития.

Процедура исследования состояла из групповых занятий по 4 – 5 человек. Отдельно исследование проводилось с детьми с нормальным развитием и с задержкой психического развития. Программа исследования включала в себя беседу о том, что такое эмоции, когда они возникают; как эмоции влияют на поведение и жизнь ребенка в целом.

Результаты исследования. Каждое задание исследования было направлено на актуализацию различных аспектов социализации эмоций. На всем протяжении беседы активизировалось представление детей об эмоциональных явлениях. Анализу подвергалось то, как ребенок понимает и определяет эмоцию – через ситуацию, собственное состояние или состояние других людей, настроение и т.д. Также фиксировалось, сколько и какие эмоции мог

назвать ребенок, а также понимание им влияния эмоций на его поведение.

По результатам исследования были выявлены количественные и качественные отличия детей с нормальным психическим развитием и с задержкой психического развития.

В первом задании детям необходимо было ответить на вопрос, что такое эмоция; как они понимают это слово. Все полученные ответы были разделены на несколько типов:

– определение эмоций через экспрессию (мимика и жесты) было характерно для 30% детей в контрольной и 60% детей экспериментальной группы. Типичными ответами в данной категории были «эмоции – это когда смеются или плачут», «я радуюсь, это и есть эмоции», «люди плачут или прыгают» и т.д.

– определение эмоции как связи между событиями окружающего мира и собственного эмоционального состояния. Ответы данной категории были выявлены у 52% «детей в норме» и 5% детей с задержкой психического развития. Примерами таких ответов были высказывания «меня наругали, и мне стало грустно», «когда приезжает в гости бабушка, я всегда радуюсь» и т.д.

– указание на эмоциогенное событие без обозначения эмоции было характерно для 15% детей с нормальным развитием и 25% детей с задержкой психического развития. Сюда относились высказывания «я потерял книжку», «когда был дождливый денек» и т.д.

– затруднились дать определение или просто перечислили название эмоций 3% детей с нормальным и 10% детей с задержкой психического развития.

Вторым заданием было назвать все эмоции, известные детям. Каждый ребенок называл одну эмоцию и передавал слово другому, чтобы избежать механического повторения списка эмоций у всех детей.

Количественные данные, полученные при анализе данного задания, представлены в диаграмме 1.

Таким образом, наиболее доступными эмоциями для понимания у детей младшего школьного возраста являются радость, гнев и страх, вне зависимости от типа психического развития. Вместе с тем, спектр актуализируемых эмоций у детей с задержкой психического развития снижен, в первую очередь, это касается таких сложных и онтогенетически поздних эмоций как удивление и стыд.

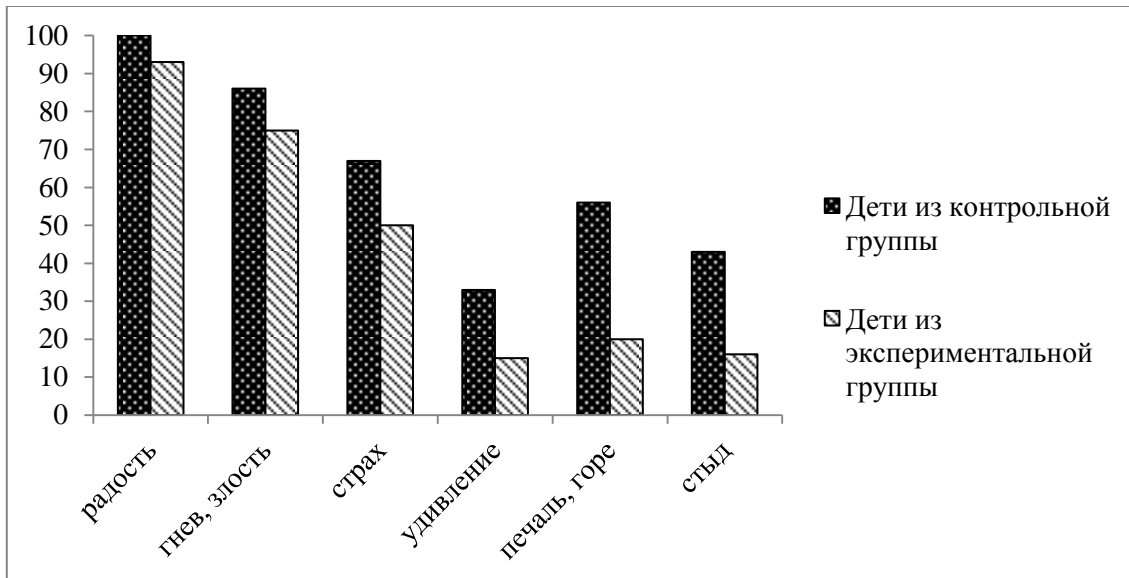


Диаграмма 1. – Распределение частоты называния детьми эмоций

В третьем задании ответы детей касались проявления эмоций в деятельности и жизни ребенка в целом и были отнесены к двум группам в зависимости от направленности ответов:

– ответы, направленные на себя и свое состояние. Примером таких ответов стали высказывания «когда мне плохо, я грущу и сижу дома»; «я радуюсь и улыбаюсь, когда испытываю радость и счастье» и т.д.;

– ответы, направленные на социальное окружение: «я рада, когда могу поиграть со своими друзьями»; «мы любим кататься с мамой и папой на каруселях, от этого нам весело»; «когда мне грустно, то не хочется ни с кем разговаривать» и т.д.

Ответы детей распределились следующим образом, см. табл. 1.

Таблица 1. – Распределение ответов детей в зависимости от направленности эмоций

	Направленность эмоций на себя	Направленность эмоций на других	Отказ от ответа, стереотипия в ответах
Дети из экспериментальной группы	46%	11%	43%
Дети из контрольной группы	48%	42%	10%

Как видно из данных таблицы 1, дети с задержкой психического развития испытывают сложности в понимании роли эмоций в регулировании собственного поведения, для их ответов характерны стереотипия и шаблонность. Также большинство ответов данной категории детей указывает на эмоциональный эгоцентризм и отсутствие понимания связи между эмоциональными явлениями и отношениями между людьми.

Для детей с нормальным развитием при наличии большого количества эгоцентрических высказываний характерны также большая доля высказываний, направленных на других людей, и маленький процент отказа от ответов на задание. Таким образом, можно сделать вывод о том, что у детей представление об эмоциях наполнено конкретным содержанием и направлено либо на собственное состояние,

выступающее основанием эмоции, либо на других людей.

Выводы. Полученные данные позволили нам сделать ряд выводов в отношении понимания детьми с задержкой психического развития эмоций.

Для детей с задержкой психического развития эмоции определяются, в первую очередь, через внешние их признаки – жесты, мимику и отдельные действия; либо дети указывают на какое-либо событие, носящее эмоциональную окраску, без указания эмоции. Таким образом, для детей данной категории характерно отсутствие целостного образа эмоции. Собственное эмоциональное состояние недостаточно отчетливо воспринимается такими детьми, что ведет к ошибкам в оценке эмоциональных состояний других людей и, в целом, к затруднениям в общении.

Основными эмоциями, доступными для понимания детьми с задержкой психического развития, являются радость, гнев и страх. В гораздо меньшей степени дети могут назвать такие сложные социальные эмоции как стыд и удивление. Полученные данные отражают нарушение социальных отношений с другими людьми, приводящими к замедлению восприятия сложных эмоциональных явлений.

Дети с задержкой психического развития осознают связь эмоций со своим поведением посредством познания собственных эмоциональных состояний. Их понимание эмоций, таким образом, носит эгоцентрический характер и не включает знание об эмоциональных состояниях других людей.

Описанная выше процедура исследования является одним из этапов целостного изучения особенностей социализации эмоций у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Однако уже на данном этапе было выявлено качественное своеобразие особенностей понимания эмоций детьми с отставанием в развитии. Обозначенные особенности развития не только указывают на отставание от возрастной нормы, но и

непосредственно связаны с качеством межличностных отношений.

Умение выделять эмоции как собственные в виде переживаний, так и эмоциональное состояние других людей – важный компонент межличностных отношений. Понимание смысла эмоций в конкретной ситуации обеспечивает успешное взаимодействие субъектов общения и способствует развитию устойчивых отношений между ними. Дети младшего школьного возраста оказываются вовлеченными в широкий диапазон общения, связанного с учебной деятельностью. Умение понимать эмоции и управлять ими оказывается условием успешной социализации ребенка в новой для него социальной ситуации развития и является широкой областью для изучения и воздействия со стороны педагогов и психологов.

В свою очередь, ближайшее социальное окружение является источником социализации детей, а в случае детей с задержкой психического развития – и потенциальным источником коррекционного воздействия. Именно поэтому исследование и формирование эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития играет важную и актуальную роль в их успешной социализации.

Литература:

1. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка / Л.С. Выготский. – Москва: Изд-во Эксмо. – 2006. – 1136 с.

2. Горбунова М.Ю. Междисциплинарные основы социологического исследования эмоций [Электронный ресурс] / М.Ю. Горбунова // Психология, социология и педагогика. – 2012. – № 11. – Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2012/11/1195>

3. Деревянкина Н.А. Эмоциональный мир ребенка ЗПР [Электронный ресурс] // Дошкольное детство: эл. журн. – 2004. – № 14. – Режим доступа: <http://dob.1september.ru>

4. Карелина И.О. Проблема понимания эмоций детьми дошкольного возраста / И.О. Карелина /

Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 4. – Т. 2. – С. 240-247.

5. Кочегарова Ю.С. Изучение особенностей эмоциональной сферы у младших школьников с ЗПР [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 4. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2015/04/49965>

6. Поляков А.М. Символическая функция сознания как основа развития субъектности / А.М. Поляков // Философия и социальные науки. – Минск. – 2008. – № 1. – С. 76-81.

7. Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р.Д. Тригер. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.

Сведения об авторе:

Жавнерко Анастасия Павловна (г. Минск, Республика Беларусь), аспирант кафедры психологии, факультет философии и социальных наук, Белорусский государственный университет, e-mail: nastasi_ya13@mail.ru

Data about the author:

A. Zhavnerko (Minsk, Belarus), postgraduate student at the Department of Psychology, Faculty of Philosophy and Social Sciences, Belarusian State University, e-mail: nastasi_ya13@mail.ru

УДК 159.9:331.1

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК В МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЕ РАБОТНИКОВ УНИВЕРСИТЕТА

И.А. Еремицкая

Аннотация. В статье излагаются результаты эмпирического исследования особенностей социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере работников университета. Выявляется степень выраженности установок, направленных на «труд – деньги», «процесс – результат». Проводится сравнение социально-психологических установок двух групп работников университета: административно-хозяйственного и учебно-вспомогательного персонала и профессорско-преподавательского состава. Материалы статьи представляют практическую ценность для руководителей при разработке эффективной системы мотивации и стимулирования трудовой деятельности работников университета.

Ключевые слова: установка, труд, деньги, процесс деятельности, результат деятельности, должности специалистов высшего образования.

FEATURES OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ATTITUDES IN CONATIVE-AND-NEED SPHERE OF UNIVERSITY EMPLOYEES

I. Eremitzkaya

Abstract. The empirical findings of the features of social-psychological attitudes in conative-and-need sphere of University employees are delivered in the article. Degree of attitudes' expressiveness, focused on “work – money”, “process – result” comes to light. Comparison of social-psychological attitudes of two groups of University employees is carried out: administrative and auxiliary educational staff and higher-education teaching personnel. Materials of the article are of practical value for heads while developing an effective motivation system and impulsion of University employees' work.

Keywords: attitudes, work, money, activity process, activity result, positions of specialists of higher education.

Одними из ключевых факторов успеха функционирования организации являются готовность и желание человека выполнять свою работу. Механическое принуждение к труду не может дать высокого положительного результата, поскольку «человек не машина, его нельзя «включить», когда требуется его работа, и «выключить», когда необходимость в его труде отпадает» [1, с.131].

Каждый человек, имея определенное расположение, желания и настроение, исходя из определенной системы ценностей, следуя определенным нормам и правилам поведения, несомненно, персонифицирует свою работу, «очеловечивает» ее, придавая ей в определенной степени уникальный характер. Знание и понимание мотивов человека, его потребностей, установок, идеалов, побуждающих его к деятельности и лежащих в основе его действий, позволит разработать эффективную систему форм и методов управления персоналом.

Значительную роль в деятельности человека играет установка. Это занятая личностью позиция, заключающаяся в определенном отношении к стоящим целям или задачам и выражающаяся в избирательной

мобилизованности и готовности к деятельности, направленной на ее осуществление [6].

Цель настоящего исследования состояла в том, чтобы выявить степень выраженности социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере работников университета. На сегодняшний день социально-психологические установки личности в мотивационно-потребностной сфере, влияющие на эффективность и результативность трудовой деятельности работников образовательных организаций разных типов, остаются недостаточно изученным феноменом.

Понятие социальной установки было введено в социальную психологию и социологию для обозначения «субъективных ориентаций индивидов как членов группы (или общества) на те или иные ценности, предписывающих индивидам определенные социально принятые способы поведения» [5, с.419]. При этом «всякая установка, – писал С.Л. Рубинштейн, – это установка на какую-то линию поведения...», она зависит «от распределения того, что субъективно значимо для индивида» [6, с.520]. Социально-психологические установки личности как ее субъективные ориентации на те или иные ценности рассматриваются и в

использованной в нашем исследовании методике: «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потемкиной [4].

Данная методика состоит из двух частей и четырех шкал. Нами были использованы только две шкалы из каждой части: выявление установок, направленных на «процесс – результат» (часть 1), и выявление установок, направленных на «труд – деньги» (часть 2). Методика позволила нам определить доминирующие ориентации работников университета: на процесс деятельности или на ее результат, а также на процесс труда или на зарабатывание денег.

Еще одна задача нашего исследования состояла в том, чтобы сравнить степень выраженности социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере работников университета, относящихся к разным группам специалистов высшего образования. В соответствии с должностями руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования [2] мы

выделили две группы специалистов: 1) работники административно-хозяйственного и учебно-вспомогательного персонала (АХиУВП) (диспетчер, специалист по учебно-методической работе и т.п.) и 2) профессорско-преподавательский состав (ППС) (профессор, доцент, старший преподаватель и т.п.).

Исследование проводилось на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Астраханский государственный университет». В исследовании приняли участие 66 человек, в том числе 33 представителя профессорско-преподавательского состава и 33 работника административно-хозяйственного и учебно-вспомогательного персонала.

В работе применялись математико-статистические методы обработки полученных данных [3], включающие в себя вычисление дескриптивных статистик (средних арифметических значений), критериев Вилкоксона и Манна-Уитни. Все расчеты выполнялись с помощью компьютерной программы IBM SPSS Statistics 21.

Рассмотрим результаты проведенного исследования, см. табл. 1.

Таблица 1. – Показатели дескриптивных статистик

Переменные	Средние арифметические значения		
	АХиУВП	ППС	В целом по выборке
Ориентация на процесс труда	4,15	5,48	4,82
Ориентация на зарабатывание денег	3,15	2,61	2,88
Ориентация на процесс деятельности	5,24	5,52	5,38
Ориентация на результат деятельности	6,70	6,33	6,52

Из таблицы 1 видно, что все ориентации работников университета как в целом по выборке, так и в каждой группе отдельно выражены по-разному. Ориентация на результат деятельности у работников университета выражена сильнее, чем на процесс деятельности, а ориентация на процесс труда – сильнее, чем на зарабатывание денег. При этом ориентация на зарабатывание денег выражена слабее, по сравнению со всеми другими ориентациями.

Для оценки достоверности сдвига в двух срезах: «Ориентация на процесс труда» – «Ориентация на зарабатывание денег» и «Ориентация на процесс деятельности» – «Ориентация на результат деятельности» мы использовали критерий Вилкоксона (Т), см. табл. 2.

Как видно из таблицы 2, значимые различия установлены между всеми переменными у работников университета в целом и в каждой группе отдельно, кроме среза «Ориентация на процесс деятельности» – «Ориентация на результат деятельности» в группе профессорско-преподавательского состава.

Таблицы 1 и 2 позволяют сделать вывод, что работники университета в целом, а также в каждой исследуемой нами группе отдельно более ориентированы на труд, нежели на зарабатывание денег. Обычно люди, ориентирующиеся на труд, все время используют для того, чтобы что-то сделать, не жалея выходных дней, отпуска и т.д. Труд приносит им больше радостей и удовольствия, чем какие-то иные занятия.

Таблица 2. – Оценка достоверности сдвига в двух срезах

Группа	Переменные		Значение критерия	Уровень значимости
Вся выборка	Ориентация на процесс труда	Ориентация на зарабатывание денег	-4,623	0,000
	Ориентация на процесс деятельности	Ориентация на результат деятельности	-3,066	0,002
АХиУВП	Ориентация на процесс труда	Ориентация на зарабатывание денег	-1,991	0,046
	Ориентация на процесс деятельности	Ориентация на результат деятельности	-2,882	0,004
ППС	Ориентация на процесс труда	Ориентация на зарабатывание денег	-4,183	0,000
	Ориентация на процесс деятельности	Ориентация на результат деятельности	-1,459	0,144

Было также установлено, что работники университета больше ориентированы на результат деятельности, нежели на ее процесс. Это подтверждает слова выдающегося отечественного психолога и философа С.Л. Рубинштейна о том, что «трудовая деятельность совершается ... не в силу привлекательности самого процесса деятельности, а ради более или менее отдаленного ее результата, служащего для удовлетворения потребностей человека» [6, с.474]. Работники, ориентирующиеся на результат, считаются одними из самых надежных, так как они могут достигать результата в своей деятельности вопреки суете, помехам и неудачам. Аналогичную картину можно наблюдать и у работников административно-хозяйственного и учебно-вспомогательного персонала.

Что касается представителей профессорско-преподавательского состава

университета, то у них нет значимых различий между ориентациями на процесс деятельности и на ее результат. Данные ориентации выражены в равной степени и являются более гармоничными. Следовательно, процессуальная направленность представителей профессорско-преподавательского состава не препятствует их результативности. Они не только ориентируются на процесс деятельности, но и задумываются над достижением ее результата. Ими в равной мере движет и интерес к делу, и результат, для достижения которого иногда требуется проделать много рутинной работы, негативное отношение к которой они способны преодолеть.

С помощью критерия Манна-Уитни (U) мы изучили различия в показателях административно-хозяйственного и учебно-вспомогательного персонала и профессорско-преподавательского состава университета, см. табл. 3.

Таблица 3. – Сравнительный анализ различий в показателях административно-хозяйственного и учебно-вспомогательного персонала и профессорско-преподавательского состава

Зависимые переменные	Значение критерия	Уровень значимости
Ориентация на процесс труда	384,000	0,038
Ориентация на зарабатывание денег	412,000	0,083
Ориентация на процесс деятельности	505,000	0,608
Ориентация на результат деятельности	508,500	0,638

Из таблицы 3 видно, что различия на уровне статистической значимости установлены только для одной переменной – «Ориентация на процесс труда». При этом в группе профессорско-преподавательского состава университета, в отличие от административно-хозяйственного и учебно-вспомогательного персонала, наблюдаются более высокие

значения по данной переменной, см. табл. 1. Следовательно, представители профессорско-преподавательского состава университета больше ориентированы на процесс труда, нежели работники административно-хозяйственного и учебно-вспомогательного персонала. В труде они созидают и творят, проявляют свои возможности, способности и

таланты, реализуют себя, от чего и получают удовлетворение. Еще С.Л. Рубинштейн писал о том, что «трудиться – значит проявлять себя в деятельности, претворять свой замысел в дело, воплощая его в материализованных продуктах; трудиться – это значит, объективируясь в продуктах своего труда, обогащать и расширять свое собственное бытие, быть создателем, творцом...» [6, с.475].

Итак, в результате проведенного нами эмпирического исследования было установлено, что работники университета больше ориентированы на труд и результат деятельности, нежели на зарабатывание денег и процесс деятельности. При этом социально-психологические установки личности работников административно-хозяйственного и учебно-вспомогательного персонала и профессорско-преподавательского состава университета выражены по-разному. У представителей профессорско-преподавательского состава университета, в отличие от административно-хозяйственного и учебно-вспомогательного персонала, ориентация на труд выражена сильнее, а ориентации на процесс и на результат деятельности являются более гармоничными и выражены в равной степени.

В последнее время в управлении мотивацией поведения персонала «на первое место выходит все возрастающая роль личности работника, знание его мотивационных установок; умение их

формировать и направлять в соответствии с задачами, стоящими перед организацией» [7, с.23]. Изучение социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере работников университета позволило нам выявить дисгармоничность их ориентаций. Разногласия в социально-психологических установках часто могут вносить разлад в трудовое поведение работников. В связи с этим целесообразно уточнить причины дисгармоничности ориентаций и попытаться их преодолеть. Иногда эти причины могут быть временными и не нуждаться в коррекции.

Объектом пристального внимания со стороны руководства должны стать процессуальная и монетарная мотивации работников, то есть степень их профессионального интереса к процессу деятельности и действенности денежных стимулов. Необходимо оптимизировать процесс деятельности и выстроить работу таким образом, чтобы внутренние процессы приводили к нужному результату, поскольку важно ориентироваться не только на то, что должно быть достигнуто, но и на то, как должно быть достигнуто. Важно сохранять и развивать сотрудников организации, не допуская, чтобы компетентный, уверенный в себе и востребованный на рынке труда работник нашел себе новое место работы с более интересным содержанием деятельности.

Литература:

1. Виханский О.С. Менеджмент / О.С. Виханский, А.И. Наумов. – 3-е изд. – М.: Гардарики, 2002. – 528 с.
2. Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования [Приказ Минздравсоцразвития РФ от 11.01.2011 г. № 1н] [Электронный ресурс] // Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. – Режим доступа: <http://rg.ru/2011/05/13/spravochnik-dok.html>

3. Мерзлякова С.В. Основы научного исследования: статистический анализ данных / С.В. Мерзлякова. – Астрахань: Color, 2015. – 84 с.
4. Практическая психодиагностика: методики и тесты / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ-М, 2005. – 672 с.
5. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
7. Управление персоналом / О.К. Минева, О.И. Горелова, Т.А. Мордасова и др. – Астрахань: Астраханский университет, 2010. – 289 с.

Сведения об авторе:

Еремицкая Ирина Алексеевна (г. Астрахань, Россия), кандидат психологических наук, доцент, начальник отдела заочного обучения, Астраханский государственный университет, e-mail: irer@inbox.ru

Data about the author:

I. Eremitskaya (Astrakhan, Russia), candidate of psychology, associate professor, head of correspondence division, Astrakhan State University, e-mail: irer@inbox.ru

СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316

РОЛЬ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПРОТИВОДЕЙСТВИИ КОРРУПЦИИ

В.Ю. Голубовский, Т.Н. Синюкова

Аннотация. Коррупционные проявления наносят серьезный ущерб имиджу Российской Федерации, поэтому противодействие коррупции носит государственный характер. Авторами показана роль средств массовой информации как институтов гражданского общества в решении данной проблемы. Выявлена необходимость нормативно-правового закрепления реагирования органов правопорядка на сведения, появляющиеся в средствах массовой информации и сети Интернет по коррупционным правонарушениям. Авторами разработаны условия повышения эффективности средств массовой информации в борьбе с коррупцией.

Ключевые слова: средства массовой информации, институты гражданского общества, противодействие коррупции.

THE ROLE OF MEDIA IN COMBATING THE CORRUPTION

V. Golubovskiy, T. Sinyukova

Abstract. The manifestations of corruption damage the image of the Russian Federation, so the issue of combatting the terrorism is of state significance. The authors reveal the role of mass media as civil society institutions, its specificity in dealing with the problem. The authors educe the necessity of regulatory basis of law enforcement agencies' response at the information on the corruption that mass media and the Internet contain. The authors developed the conditions of increasing the effectiveness of mass media in combatting the corruption.

Keywords: mass media, civil society institutions, combat corruption.

Коррупционные проявления на сегодняшний день являются мощным барьером на пути развития национальной экономики, наносят серьезный ущерб имиджу Российской Федерации, порождают недоверие со стороны гражданского общества, стремятся не только к государственной власти и установлению контроля над ней, но и к негативному изменению права [1, с.336]. В связи с этим проблема противодействия коррупции приобрела актуальность и поистине общегосударственный характер. Хотелось бы отметить, что в нашей стране проделана колоссальная работа:

– разработаны, приняты и вступили в силу базовый Федеральный закон Российской Федерации от 25 декабря 2008 г. № 273-ФЗ «О противодействии коррупции», антикоррупционные нормы Уголовного кодекса Российской Федерации и Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях;

– специальные изменения внесены в федеральное законодательство по вопросам государственной и муниципальной службы, парламентской деятельности и многим другим;

– в стране сформирован и выполняется Национальный план противодействия коррупции.

Россия присоединилась к:

– Конвенции Объединенных Наций (UNCAC) против коррупции, принятой Генеральной Ассамблеей ООН 31 октября 2003 г., подписанной от имени Российской Федерации в г. Мерида (Мексика) 9 декабря 2003 г.;

– Конвенции об уголовной ответственности за коррупцию, принятой в г. Страсбурге 27 января 1999 г., тогда же подписанной от имени РФ (обе названные конвенции ратифицированы РФ в 2006 г.).

Кроме того, 1 февраля 2012 г. Президентом Российской Федерации был подписан Федеральный закон «О присоединении Российской Федерации к Конвенции по борьбе с подкупом иностранных должностных лиц при осуществлении международных коммерческих сделок» и т.д.

Но, несмотря на усилия государства, значительное число исследований, приходится констатировать, что, к сожалению, не все проблемные вопросы изучены. В частности, к ним можно отнести то, что российское гражданское общество еще не сказало своего

веского слова и не показало свой истинный потенциал.

На данный момент тезис о том, что в отрыве от институтов гражданского общества государственная власть не сможет решить проблему борьбы с коррупцией, стал аксиомой. Данную позицию поддерживают большинство ученых и специалистов данной сферы [2, с.48-53].

Вместе с тем, антикоррупционное законодательство, на наш взгляд, предоставляет широкие возможности для участия институтов гражданского общества в решении данного вопроса, и именно их деятельность выходит на первые позиции. Особое место здесь, по нашему мнению, принадлежит средствам массовой информации (далее – СМИ), так как они имеют доступ к различной информации, в том числе и о коррумпированности в сферах общественной жизни, таким образом, являясь наиболее эффективным контролирующим инструментом. При этом они способны оказывать существенное влияние на сознание населения, формировать побудительные мотивы для определенного поведения [3, с.148].

В Законе Российской Федерации от 27 декабря 1991 г. № 2124-1 «О средствах массовой информации», в частности в ст. 2, говорится, что под массовой информацией понимаются предназначенные для неограниченного круга лиц печатные, аудио-, аудиовизуальные и иные сообщения и материалы; под средствами массовой информации понимаются периодическое печатное издание, сетевое издание, телеканал, радиоканал, телепрограмма, радиопрограмма, видеопрограмма, кинохроникальная программа, иная форма периодического распространения массовой информации под постоянным наименованием (названием) [4].

Стоит отметить, что при всей значимости средств массовой информации в борьбе с коррупцией практика показывает, что их деятельность носит преимущественно разоблачительный характер. Нет четко выработанной политики в данной области, вследствие чего средства массовой информации являются неэффективным ресурсом в борьбе с коррупцией, а они, на наш взгляд, должны таким стать. В частности, средства массовой информации в антикоррупционной деятельности могли бы:

- просвещать граждан и чиновников о возможных сферах и формах проявления коррупции (повышать уровень правосознания). Тем самым средства массовой информации привлекут аудиторию, усилят общественную

поддержку, увеличат доходы от рекламы; обществу откроются скрытые механизмы проявления коррупции, что будет мешать ее дальнейшему развитию;

- организовывать коммуникацию гражданина, государственного служащего, представителей бизнеса, предоставляя площадку для публичного обсуждения; приводить способы и примеры исключения коррупционной практики из деятельности всех субъектов общества;

- описывать положительный опыт и освещать практику борьбы с коррупцией в регионах Российской Федерации;

- просвещать общество о методах успешного противодействия коррупции в зарубежных странах и сравнивать применимость этих способов в современной российской действительности;

- проводить обширные мониторинговые, социологические, юридические исследования в данной области с обязательным опубликованием результатов и предложений по их устранению;

- способствовать выделению финансирования со стороны бизнеса и государства для борьбы с коррупцией;

- содействовать открытости и прозрачности деятельности органов государственной власти и бизнеса, которые снижают коррупцию в целом и др. [5, с.35].

Представляется, что на сегодняшний день данная политика отсутствует или выполняется частично, так как финансируется органами государственной власти разного уровня. Важно отметить, что при таких условиях актуальность приобретают независимые средства массовой информации. Так, Указом Президента РФ от 17.04.2012 № 455 «Об общественном телевидении в Российской Федерации» в целях оперативного, достоверного и всестороннего информирования граждан Российской Федерации о текущих событиях в области внутренней и внешней политики, культуры, образования, науки, духовной жизни и в других областях создан телеканал «Общественное телевидение России» в форме автономной некоммерческой организации (далее – Общественное телевидение) [6]. В соответствии с Уставом организации ее деятельность заключается в распространении и продвижении идей гражданского общества, в том числе путем информирования российской аудитории о событиях в стране и за рубежом посредством осуществления телевизионного вещания [7]. Следует подчеркнуть, что вещание осуществляется в прямом эфире, что позволяет открыто и по существу обсуждать острые

проблемы, в том числе связанные с противодействием коррупции.

По мнению Ю.А. Тихомирова и ряда ученых, роль средств массовой информации в противодействии коррупции видится также в том, что законодательством установлена обязанность для целого ряда органов государственной власти по мониторингу публикаций в средствах массовой информации о фактах проявления коррупции.

Указанное обстоятельство будет способствовать совершенствованию механизмов противодействия коррупции и, в конечном итоге, повысит доверие общества к органам государственной власти.

С учетом вышеизложенного, можно сделать вывод, что для увеличения роли и эффективности антикоррупционной деятельности основополагающим фактором должна стать независимость средств массовой информации от органов государственного управления и власти; нормативно-правового закрепления реагирования органов правопорядка на сведения, появляющиеся в средствах массовой информации и сети Интернет по коррупционным правонарушениям. В продолжение отметим, что роль средств массовой информации в борьбе с коррупцией является ключевой. Чиновники и правоохранительные органы должны обращать внимание на материалы о коррупции в прессе и проверять их. «Мы обязаны, начиная от президента и заканчивая сельским старостой, реагировать на публикации в средствах массовой информации». Притом что «презумпцию невиновности никто не отменял» и что нельзя считать чиновника коррупционером, пока его вина не доказана. Ответственность за информацию, появляющуюся в прессе, должна быть взаимной [8].

Следует обратить внимание на то, что огромную роль в противодействии коррупции на сегодняшний день играет виртуальное Интернет-пространство, так как большое количество расследований независимого характера в области коррупционной деятельности проводится на ряде специальных ресурсов и сайтов. Эта разновидность средств массовой информации и коммуникации остается, на наш взгляд, единственно независимой от внешнего вмешательства и представляет обществу достаточно объективную информацию по вопросам коррупции. Объективность, неограниченные возможности в распространении информации и свободного доступа граждан к ресурсам и общению между пользователями способствуют формированию

гражданского общества, антикоррупционного, правового сознания и морально-этических норм современных россиян. Не стоит забывать, что главной целью противодействия коррупции должно стать снижение ее до такого уровня, при котором не будут создаваться угрозы для развития государства, экономики и общества, отмечает в своем исследовании Н.Н. Маршакова [9, с.67-71]. Так, информационная открытость является решающим фактором в противодействии коррупции. Средства массовой информации могут изменить существующее сознание и отношение общества к коррупции на уровне негативного восприятия этого отрицательного явления.

Если обратиться к статистике, то Российская Федерация занимает 153 место из 175 позиций по уровню свободы слова в мире. Это говорит о том, что современная государственная система Российской Федерации имеет большой уровень закрытости от общественного контроля, утаивания правды [10]. Как справедливо отмечает Э.З. Идрисов, средства массовой информации являются незначительным ресурсом, хотя они должны являться основой в продвижении антикоррупционных стратегий в современном российском обществе и базироваться на принципах [11, с.155]:

- всеобщей открытости и доступности информации;
- достоверности получаемой информации;
- обеспечения безопасности личности, общества и государства;
- свободного доступа и права на получение, поиск и передачу информации и защиту права на нее;
- осуществления постоянного гражданского контроля за деятельностью государственных органов.

Важным, на наш взгляд, является и то, что вся деятельность средств массовой информации должна осуществляться в рамках правового поля. Поэтому мы считаем, что для повышения эффективности средств массовой информации в борьбе с коррупцией необходимо выполнение следующих условий:

- выработать меры и нормативно закрепить обеспечение открытости и прозрачности деятельности органов государственной власти и управления;
- законодательно закрепить способы взаимодействия СМИ и органов государственной власти в вопросах антикоррупционной политики;
- определить рамки полномочий СМИ в антикоррупционных экспертизах и расследованиях, а также правила их

взаимоотношений с правоохранительными органами и доступа к информации о коррупции;

- определить порядок участия в антикоррупционной экспертизе нормативно-правового законодательства;
- нормативно определить возможности СМИ проводить самостоятельные журналистские расследования;
- внедрить систему повышения профессионального уровня СМИ в вопросе коррупции;
- принять меры по избавлению от коррупции в самих средствах массовой информации;

- активно включать в антикоррупционную деятельность блогосферу и активистов;
- повысить и обеспечить уровень безопасности представителей СМИ;
- разработать принципы поведения СМИ в антикоррупционной деятельности.

Таким образом, исследование проблем антикоррупционного воздействия СМИ в современных российских условиях будет повышаться, но мы считаем, что основной акцент будет смещаться от телевизионных и печатных изданий в сторону Интернет-сообщества и блогосферы.

Литература:

1. Синюкова Т.Н. Понятие и подходы к содержанию коррупции / Т.Н. Синюкова // Вестник Нижегородской академии МВД России. – 2015. – № 1(29). – С. 336.

2. Билоус Е.Н., Васильев Н.Н., Харченко С.В. К вопросу об организации взаимодействия органов внутренних дел и их оперативных подразделений с институтами гражданского общества в сфере противодействия коррупции / Е.Н. Билоус, Н.Н. Васильев, С.В. Харченко // Труды Академии управления МВД России. – 2011. – № 2. – С. 48–53.

3. Никодимов И.Ю. Место и роль средств массовой информации в механизме реализации информационно-коммуникативной функции государства / И.Ю. Никодимов // Инновации и инвестиции. – 2014. – № 8. – С. 148.

4. Официальный сайт «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/popular/smi/42_1.html#p42

5. Тихомиров Ю.А. Участие институтов гражданского общества в борьбе с коррупцией: научно-практическое пособие / Т.А. Едкова, О.А. Иванюк, А.В. Сороко и др.; отв. ред. Ю.А. Тихомиров. – М.: Институт законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве РФ: ПОЛИГРАФ-ПЛЮС, 2013. – С. 35.

6. Указ Президента Российской Федерации от 17 апреля 2012 г. N 455 «Об общественном телевидении в Российской Федерации» – Российская газета. – 2012. – № 86.

7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 12.09.2012 № 1679-р СЗ РФ (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, N 38, ст. 5185).

8. Официальный сайт партии «Единая Россия» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://er.ru/news/2012/3/22/medvedev-zayavlyayet-о-klyuchevoj-rol-i-smi-v-borbe-s-korrupciej/>

9. Маршакова Н.Н. Понятие коррупции в международно-правовых актах / Н.Н. Маршакова. – Российская юстиция. – 2010. – № 11. – С. 67-71.

10. Львов С.В., Баскакова Ю.М. Индекс свободы слова в российских регионах [Электронный ресурс] / С.В. Львов, Ю.М. Баскакова. – Режим доступа: <http://www.gazetaprotestant.ru/2012/08/indeks-svobody-slova-v-rossijskix-regionax/>

11. Идрисов Э.З. Средства массовой информации в системе антикоррупционной политике современной России: дис ... канд. политических наук: 23.00.02 / Идрисов Эдуард Зиннурович. – Пятигорск, 2013. – С. 155.

Сведения об авторах:

Голубовский Владимир Юрьевич (г. Москва, Россия), доктор юридических наук, профессор, кафедра теории и истории государства и права, Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского.

Синюкова Татьяна Николаевна (г. Москва, Россия), аспирантка Московского государственного университета технологий и управления К. Г. Разумовского, кафедра теории и истории государства и права, e - mail: tati1385@mail.ru

Data about the authors:

V. Golubovskiy (Moscow, Russia), doctor of law, full professor, professor at the Department of Theory and History of State and Law of Moscow State University of Technologies and Management named after K. Razumovskiy.

T. Sinyukova (Moscow, Russia), graduate student of Moscow State University technologies and managements K. G. Razumovsky's, Department of theory and history of state and law, e-mail: tati1385@mail.ru

УДК 316.6

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ О ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОНКУРЕНЦИИ В ОБЩЕСТВЕ

Р.Ю. Вербицкий

Аннотация. В данной статье содержатся результаты эмпирической части нашего диссертационного исследования на тему «Социальные представления российской молодежи о политической конкуренции в обществе». Стоит отметить, что «политическая конкуренция» в рамках теории социальных представлений исследуется впервые. В результате исследования было определено содержание изучаемых социальных представлений; установлен период их формирования, а также выявлен дополнительный компонент структуры. Полученные результаты должны стать основой для разработки практических рекомендаций по управлению социальными представлениями российской молодежи о политической конкуренции в обществе.

Ключевые слова: социально-психологическое исследование, социальные представления, политическая конкуренция, российская молодежь.

THE RESULTS OF INVESTIGATION OF SOCIAL IDEAS OF RUSSIAN YOUTH ABOUT THE POLITICAL COMPETITION IN THE SOCIETY

R. Verbitskiy

Abstract. The article contains the results of practical part of author's thesis research on the topic "Social ideas of Russian youth about the political competition in society". It is the first time when "The political competition" is investigated in the framework of theory of social ideas. The research work helped to determine the content of the social ideas under the study, the period of its formation and additional structure component. The obtained results are to become the base for the development of practical recommendations on the control of social ideas of Russian youth about the political competition in the society.

Keywords: social and psychological research, social ideas, political competition, Russian youth.

Выбору темы исследования предшествовал анализ актуальных проблем современного российского общества, связанных с событиями времен распада СССР. В результате радикальных изменений российского общества в начале 90-х годов и последующих его трансформаций на фоне общественно-политических и экономических преобразований в рамках социальной психологии появилась целая область для научных исследований, наиболее интересными аспектами которой являются общественно-политические. Изменилась политическая система государства: новыми приоритетами общества были провозглашены демократия, многопартийность и политическое многообразие, что, в свою очередь, означало появление политической конкуренции как новой реалии. После «легализации» политической конкуренции образовался запрос общества в ее развитии и понимании, одновременно с этим появился и запрос государства в регулировании и управлении изучаемого нами явления. Таким образом, мы приходим к выводу, что политическая конкуренция по природе своей носит проблемный характер. Это заключение и стало поводом для начала изучения социальных представлений о политической конкуренции в молодежной среде посредством обращения к

индивидуальному и общественному сознанию в рамках теории С. Московиси [2;3;4].

Проанализировав ряд эмпирических исследований, проведенных в рамках теории социальных представлений, мы решили использовать качественные методы исследования, так как они зарекомендовали себя как эффективные, кроме того, мы придали исследованию многоуровневый характер, используя несколько методов параллельно. В исследовании были реализованы следующие методы: анкетный опрос, фокусированное интервью с элементами свободной беседы, метод фокус-групп. При этом в качестве основного метода сбора данных был выбран анкетный опрос, а остальные послужили в качестве дополнительно-уточняющих.

В ходе формирования анкетного опросника мы обращали внимание на такие социально-психологические аспекты, как стремление людей к власти, интерес к политике в целом, а также отношения между обществом, оппозицией и властью. Кроме того, мы сформировали вопросы относительно мнения молодых людей о политической оппозиции и об изменении отношения власти к ней за последнее десятилетие. Дополнительно задавались вопросы, связанные с наблюдениями за активностью политических сил, и в конце –

прямые вопросы относительно представлений о политической конкуренции в обществе.

Таким образом, в анкете мы сформировали 12 вопросов, большинство из которых являются подготавливающими к основным вопросам. Темы и вопросы, используемые в анкете, интервью и фокус-группах, практически совпадают, так как соответствуют общим целям и задачам исследования. Однако во время интервью некоторые вопросы могли уточняться или переформулироваться, а в фокус-группах дополняться в зависимости от развития дискуссии. Важно отметить, что при использовании методического инструментария в нашем исследовании мы руководствовались рекомендациями и критериями, предложенными Р. Мертоном [1].

В рамках нашего исследования социальных представлений российской молодежи о политической конкуренции в обществе участвовало 190 молодых девушек и юношей в соотношении один к одному. Из них 155 человек участвовали в анкетном опросе, 15 человек – в интервьюировании и 20 человек – в свободных дискуссиях (фокус-группах).

В начале исследования мы поставили задачу ответить на вопрос, можно ли рассматривать молодежь, связанную с политической сферой, и обычную молодежь как одну большую социально-демографическую группу в рамках исследования социальных представлений о политической конкуренции. Для того чтобы получить ответ на указанный вопрос, мы сопоставили ответы условных групп «политиков», т.е. молодежь, связанную с политической сферой (молодые политики, активисты, госслужащие), и «не политиков», т.е. обычную молодежь (студенты, представители различных профессий).

В обеих условных группах уровень стремления к власти и желание обрести ее составила более 50%. Аналогичная ситуация и с отслеживанием новостной информации. Практически полное совпадение ответов «политиков» и «не политиков» в части вопросов на ассоциации дало нам первое основание для того, чтобы предполагать наличие в молодежной среде высокого уровня согласованности социальных представлений о политической конкуренции.

Также обе условные группы сошлись в оценках относительно отношения власти и оппозиции: в обоих случаях больше 60% опрошенных респондентов согласились с тем, что оппозиция и власть сотрудничают. Аналогичная ситуация и в случае с оценками состояния политической конкуренции в РФ – обе группы большинством поставили галочки в графе «политическая конкуренция носит имитационный характер».

Таким образом, сопоставление результатов анкетного опроса молодежи, связанной с политической сферой, с результатами обычной молодежи, позволяет нам сделать вывод о том, что в рамках изучения социальных представлений о политической конкуренции мы можем рассматривать всю российскую молодежь как одну большую социально-демографическую группу. Данный вывод мы делаем на основе практически полного совпадения ответов опрошенных молодых людей. При этом уровень согласованности в ответах варьировался в диапазоне от 55% до 75%. В качестве примера мы приведем таблицы № 1 и № 2, на которых видно, что процент совпадения ответов «политиков» и «не политиков» в части оценки состояния политической конкуренции – более 60%.

Таблица 1. – Оценка «не политиков» состояния политической конкуренции и оценка ее изменения за последнее десятилетие в Российской Федерации

	Не могу сказать	Присутствует лишь в оппозиционной среде и органах исполнительной власти	Честная, прозрачная и присутствует во всех сегментах	Имеет имитационный характер	Отсутствует
Оценка состояния политической конкуренции в РФ	5 (5%)	14 (14%)	6 (6%)	68 (67%)	8 (8%)
	Не могу сказать	Не изменилась	Изменилась в лучшую сторону	Изменилась в худшую сторону	
Оценка изменения политической конкуренции в РФ за последние 10 – 15 лет	7 (7%)	41 (41%)	36 (35%)	17 (17%)	

Большая часть анкет была заполнена в здании Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации. Анкетирование проходило в период с 12:30 до 15:00 по будням в течение всего 2015 года. Стоит отметить что, несмотря на тот факт, что опрос проходил в высшем законодательном органе страны, среди опрошенных в этом учреждении были молодые люди как связанные с политической сферой, так и из обычной молодежной среды. Обычную молодежную среду в основном представляли студенты старших курсов, а также простые гости учреждения. Отметим, что все анкеты заполнялись в присутствии интервьюера и в условии располагающей и спокойной обстановки. Среди тех молодых людей, кто представлял политическую среду, были молодые активисты, политики и госслужащие, в том числе из других органов власти РФ. Представители политической среды также заполняли анкеты в период с 12:30 до 15:00 в присутствии интервьюера и в условии располагающей и спокойной обстановки. Другая часть респондентов участвовала в анкетировании в других различных местах, но в аналогичных условиях.

В ходе использования метода интервью было опрошено 15 представителей молодежной среды в течение последних двух месяцев 2015 года. Интервьюирование, как и планировалось, проходило в середине дня, большая часть интервью проходила в домашней непринужденной обстановке. В

завершение основного этапа сбора социально-психологических данных для нашего исследования мы применили метод фокус-группы, в результате его реализации в разное время на протяжении 2015 года было собрано три группы численностью в пять, шесть и девять человек. Таким образом, в ходе реализации данного метода участвовало 20 молодых людей. Основной задачей дополнительных методов является изучение процесса формирования социальных представлений российской молодежи о политической конкуренции, а также дополнительное уточнение содержания указанных представлений.

Стоит отметить, что мы сопоставили наши результаты в части интереса молодежи к политической сфере с результатами других авторитетных исследований, в частности исследованиями ВЦИОМ [5;6]. В результате мы увидели четко прослеживаемую тенденцию роста интереса российской молодежи к политической сфере в целом.

В целях уточнения содержания структуры социальных представлений о политической конкуренции в анкете были сформированы вопросы на ассоциации с понятиями «власть», «оппозиция» и «конкуренция». Мы определили эти три понятия как наиболее ярко выраженные составляющие категории «политическая конкуренция», которые были выявлены по результатам теоретического анализа и которые необходимо раскрыть как можно шире, см. табл. 2.

Таблица 2. – Оценка «политиков» состояния политической конкуренции и оценка ее изменения за последнее десятилетие в Российской Федерации

	Не могу сказать	Присутствует лишь в оппозиционной среде и органах исполнительной власти	Честная, прозрачная и присутствует во всех сегментах	Имеет имитационный характер	Отсутствует
Оценка состояния политической конкуренции в РФ	4 (7,4%)	4 (7,4%)	3 (5,5%)	35 (64,8%)	8 (14,8%)
	Не могу сказать	Не изменилась	Изменилась в лучшую сторону	Изменилась в худшую сторону	
Оценка изменения политической конкуренции в РФ за последние 10 – 15 лет	7 (12,9)	21 (38,9%)	17 (31,5%)	9 (16,7%)	

Таблица 3. – Ассоциации российской молодежи с понятиями «власть», «оппозиция» и «конкуренция»

Ассоциации	По частоте упоминания слева направо
С понятием «власть»	Путин, государство, управление, сила, закон, деньги
С понятием «оппозиция»	Болотная, Навальный, противостояние, недовольные, протест, партии
С понятием «обычная конкуренция»	Борьба, соперничество, стремление, рыночная экономика, демократия, прогресс

На таблице 3, представленной выше, хорошо видно, что чаще всего у молодежи с понятием «власть» ассоциируются Президент РФ В.В. Путин и государство. С понятием «оппозиция» у молодых людей, в первую очередь, ассоциируются болотная площадь и оппозиционный активист Навальный А., а с «конкуренцией» – борьба и соперничество.

Полученные ответы на вопросы-ассоциации впоследствии были более подробно раскрыты в ходе реализации методов интервью и фокус-групп. Далее полученные результаты были обобщены с другими, и в итоге была определена четкая сеть понятий социальных представлений о политической конкуренции в молодежной среде. Мы выяснили, что молодые люди разделяют понятия «власть» и «оппозиция», а также противопоставляют их.

В процессе всего исследования прослеживалась линия согласия между молодыми людьми в том, что оппозиционные силы и власть сотрудничают, а политическая конкуренция в Российской Федерации – это борьба за власть, которая в общем контексте имеет имитационный характер. Данная линия подтвердилась на всех этапах нашего исследования. Таким образом, мы определили уровень согласованности изучаемых социальных представлений как высокий.

Увидев консенсус в оценках основных характеристик политической конкуренции, мы можем сказать, что у социальных представлений российской молодежи о политической конкуренции в обществе одновременно выделяются центральное ядро и периферия.

Центральное ядро социальных представлений российской молодежи о политической конкуренции мы охарактеризуем как хорошо закрепленную информацию о том, что политическая конкуренция – это постоянная борьба за власть и соперничество политических сил. При этом данные наших опросов свидетельствуют о том, что указанное ядро начало формироваться в период получения школьного и студенческого образования молодых людей, т.е. в период с

середины 90-х до конца 2000-х годов. Под изложенное выше можно подвести то, что информация центрального ядра представлений о политической конкуренции – это некий опыт молодого поколения, полученный в процессе приобретения знаний и общения.

Исходя из результатов социально-психологического исследования, мы говорим о нескольких основных элементах в периферии изучаемых социальных представлений. В общем контексте следует указать, что основные элементы периферии закрепили в себе информацию о недобросовестной политической конкуренции в РФ.

В процессе исследования мы выявили некую парадоксальность изучаемых социальных представлений, заключающуюся в том, что несмотря на радикальность той информации, которая закрепились во всех периферических элементах, она имеет позитивный характер. Молодые люди, говоря о том, что политическая конкуренция в нашей стране носит имитационный характер, одновременно считают это некой необходимостью, связывая это с так называемыми традиционными устоями.

Мы предполагаем, что основанием для отсутствия раздражения у молодых людей к радикальности, закрепленной в периферических элементах информации, является улучшение уровня жизни в целом, в частности в период президентства В.В. Путина. Образ Президента Российской Федерации и статус отношения к нему в совокупности становятся важным и одновременно связующим элементом социальных представлений российской молодежи о политической конкуренции в обществе. В связи с этим мы предположили существование эмоционального элемента, который мог бы выступать как отдельный компонент или третий основной элемент периферии изучаемых социальных представлений.

Таким образом, суть закрепленной информации в новом элементе изучаемых социальных представлений заключается в одобрении действий и политических решений

руководства страны, а также в оправдании радикальной информации на фоне позитивных и патриотических тенденций. Данный элемент социальных представлений о политической конкуренции мы охарактеризовали как закреплённую информацию об образе Президента РФ В.В. Путина. На наш взгляд, данный элемент сильно связан с другими элементами периферии, в том числе и с центральным ядром представления.

Определение элемента социального представления о политической конкуренции, в котором закреплён образ президента, дало нам

дополнительный повод предположить, что в компоненте поля представления, куда входят центральное ядро и периферическая часть, существует ещё один важный элемент, который к тому же содержит в себе основную эмоциональную составляющую, а именно отношение к образу президента.

Эмоциональная составляющая, как правило, имеет валентность, и в данном случае её можно определить как положительную. Новый компонент, названный нами «ось социального представления», представлен ниже на рисунке 1.

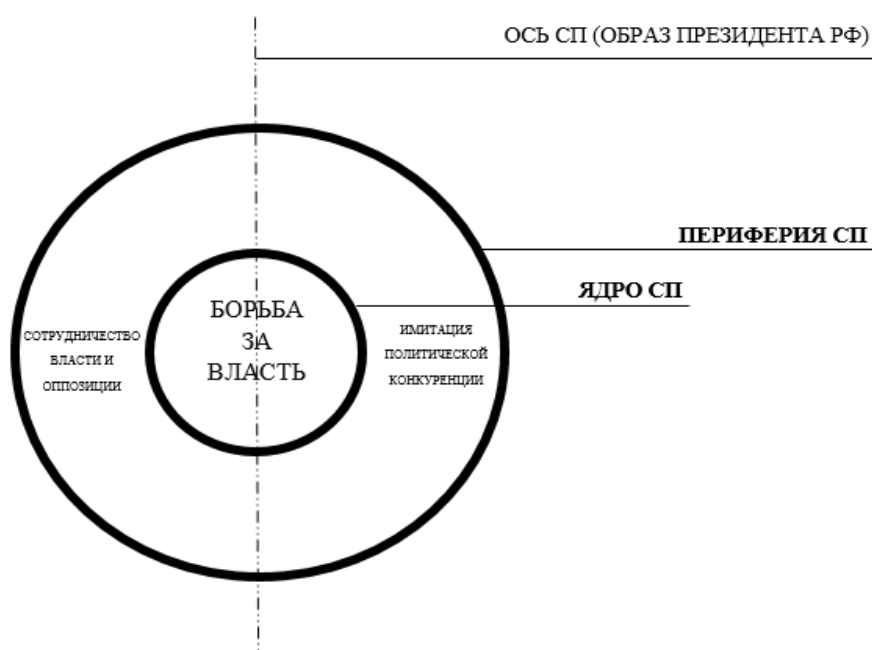


Рисунок 1. – Структура социальных представлений российской молодежи о политической конкуренции в обществе с компонентом «ось социального представления»

На рисунке 1 «ось социального представления» пронизывает периферию и центральное ядро. Этим мы, в первую очередь, хотели показать связующую функцию данного элемента. Мы также полагаем, что изменчивый элемент оси связывает информацию периферии и центрального ядра, как бы добавляя к ним эмоциональную составляющую.

Мы полагаем, что в случае смены валентности оси с положительной на отрицательную радикальность элементов периферии выльется в массовое недовольство. Во избежание такого сценария существует необходимость в оформлении практических рекомендаций по управлению изучаемыми социальными представлениями.

Мы также полагаем, что существует вероятность присутствия в различных социальных представлениях об общественно-политических феноменах одинакового элемента оси, закрепившего в себе образ президента и отношение к нему.

В завершение статьи следует указать, что нам удалось выявить содержание изучаемых социальных представлений и отдельно охарактеризовать их элементы, в том числе элементы периферии, центральное ядро и ось. Все это было достигнуто с помощью результатов теоретического анализа основных положений теории социальных представлений С. Московиси и анализа различных социально-психологических аспектов категории политической конкуренции.

Литература:

1. Мертон Р., Фиске М., Кендалл П. Фокусированное интервью / Р. Мертон, М. Фиске, П. Кендалл; перевод с английского к.э.н. Т.Н. Федоровской; под ред. к.э.н. Т.Н. Федоровской. – М. – 1991. – 85 с.
2. Jodelet D. Représentations Sociales: Phénomènes, concepts et théorie // S. Moscovici (Eds) Psychologie sociale. – Paris: PUF, 1984. – P. 357-379.
3. Moscovici S. La psychoanalyse, son image et son public. – Paris: Presses Universitaires de France, 1961. – 650 p.
4. Moscovisi S. On social representations // Forgas J.P. (Eds) Social cognition. – N.Y.: Academic Press, 1981. – P. 181-209.
5. ВЦИОМ [Электронный ресурс] // Пресс-выпуск № 799 от 26.10.2007. – Режим доступа: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9047>
6. ВЦИОМ [Электронный ресурс] // Пресс-выпуск № 1725 от 05.04.2011. – Режим доступа: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=111495>

Сведения об авторе:

Вербицкий Руслан Юрьевич (г. Москва, Россия), аспирант автономной некоммерческой организации высшего профильного образования «Московский гуманитарно-экономический институт», помощник депутата Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, e-mail: ruslaningov@mail.ru

Data about the author:

R. Verbitskiy (Moscow, Russia), postgraduate student at Moscow Institute of Humanities and Economics, assistant of the deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, e-mail: ruslaningov@mail.ru



УДК 378.04:374

ВЕКТОРЫ ДИСПРОПОРЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕНЦИЙ МОЛОДЕЖИ

И.В. Шавырина, И.А. Гладкова, Е.С. Музылева

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с профессионально-образовательными интенциями современной молодежи. На основе эмпирических данных в рамках триады «выбор специальности – обучение в вузе – трудоустройство» авторами были выявлены векторы диспропорций профессионально-образовательных интенций молодежи. Обосновывается противоречивость цикла «выбор специальности – обучение в вузе – трудоустройство», где, с одной стороны, все сегменты взаимосвязаны и преемственны, с другой, наличие диспропорций профессионально-образовательных интенций молодежи, во многом затрудняет успешное инкорпорирование выпускников в региональный рынок труда.

Ключевые слова: молодежь, рынок образовательных услуг, рынок труда, самоэффективность, самореализация, профессионально-образовательные интенции.

THE VECTORS OF DISPROPORTIONS OF THE PROFESSIONAL AND EDUCATIONAL INTENTIONS OF YOUTH

I. Shavyrina, I. Gladkova, E. Muzyleva

Abstract. The authors deal with the professional and educational intentions of today's youth. On the basis of empirical data within a triad “choice of specialty – higher school education – employment” there were identified the vectors of disproportions of professional and educational intentions of youth. The authors substantiate the inconsistency of the triad “choice of specialty – higher school education – employment”, where, on the one hand, all the segments are interrelated and successive and, on the other hand, the existence of disproportions of professional and educational intentions of youth in many ways complicates the successful incorporation of graduates in the regional labor market.

Keywords: youth, educational services market, labor market, self-efficacy, self-realization, professional and educational intentions.

Происходящие социальные и экономические преобразования затрагивают все, без исключения, сферы российского социума, внося достаточно серьезные изменения и в сущность понятия «трудовые ресурсы», где все больше аккумулируется его качественная составляющая, основой которой является уровень образования, интеллекта, профессионализма, а также экономической активности населения.

Как отмечает Ю.А. Швакова, «новая оценка обществом высшего образования возможностей получения и использования данного блага в условиях формирования рабочей силы позволяет, во многом, предопределить, с одной стороны, государственную стратегию развития системы высшего образования, призванную способствовать достижению необходимого уровня профессиональных компетенций трудовых ресурсов, с другой – стратегию государственного регулирования рынка труда: в том числе, через механизмы снижения структурной диспропорции на рынке труда; повышения качества рабочей силы; достижения равновесия на рынке труда путем формирования профессиональных компетенций

кадров, отвечающих потребностям работодателей» [5, с.3].

Но, в то же время, в современных российских условиях прослеживается ряд существенных изменений в притязаниях общества к высшему образованию. На наш взгляд, прежде всего, теряется социально-экономическая значимость высшего образования в силу достаточно высокой ставки дисконтирования населения, что проявляется в ожиданиях быстрого получения дохода с наименьшими затратами. Рынок труда в настоящее время также характеризуется достаточно высоким уровнем структурной безработицы, что проявляется в несоответствии уровня профессиональных компетенций кадров занимаемым должностям, а следовательно, и потребностям рынка труда. В то же время появляется интерес населения к профессиональному образованию, а также стремление сформировать те профессиональные компетенции, которые соответствуют существующим представлениям о востребованности специальностей, что, в свою очередь, предоставит возможность получения больших доходов.

В системе общественного воспроизводства одним из важнейших источников обновления общества является молодое поколение, социальное развитие и воспроизводственная функция которой существенно актуализируются в условиях социально-экономической нестабильности. Именно молодежь как социальная группа становится наиболее уязвимой категорией, оказавшись на рынке труда. Факторы, обуславливающие уязвимое положение молодых людей на рынке труда, представляются достаточно тривиальными – это и недостаточная квалификация, и отсутствие трудового опыта, и, что видится нам наиболее существенным, несоответствие содержания полученной специальности (профессии) требованиям современного, а более узко, регионального рынка труда.

Переход к рыночным отношениям заложил фундамент для развития двух базовых «рыночных» институтов: рынка труда и рынка образовательных услуг, субъектами которых и является молодежь. Аксиомой успешного взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг является успешное инкорпорирование выпускников вузов в рынок труда (трудоустройство по специальности с возможными восходящими карьерными траекториями), что, в свою очередь, является важнейшим индикатором эффективности образовательной системы. Но, как справедливо отмечает Н.В. Поправко и Д.О. Афанасьева, успешная адаптация выпускников вузов на рынке труда зависит от «двух групп факторов. С одной стороны, от факторов «внешних», т.е. от наличия и объективной привлекательности вакансий, от востребованности специалистов, от формальных каналов и механизмов карьерного роста и др. С другой стороны, от факторов «внутренних», т.е. от наличия и характера личностно-ресурсных и ценностно-мотивационных интенций выпускников на профессиональную самореализацию, а также от интересубъективных характеристик конструирования поля образования» [3, с.41].

Угол концентрации нашего внимания локализуется в проблемном поле «выбор специальности – обучение в вузе – трудоустройство», в котором и обнаруживаются диспропорции профессионально-образовательных интенций молодежи. Результаты исследований, проводимых авторами на протяжении последних трех лет, позволяют обозначить векторы диспропорции профессионально-образовательных интенций молодежи.

Сегмент «выбора специальности» обусловлен основными причинами поступления в высшее учебное заведение. Как показали исследовательские замеры, основными являются возможность успешного трудоустройства (70,33%), получение профессии согласно собственным интересам (63,74%), а также осознание необходимости высшего образования в современном мире (32,97%). С одной стороны, данные результаты свидетельствуют об укрепившихся аттитюдах молодых людей в сторону целерационального (в первом случае) и ценностно-рационального (во втором) выбора. Тем не менее, анализ и интерпретация полученных данных подводят авторов к мысли о том, что характеристики поступления в вуз во многом обусловлены материальным положением молодежи (семьи) [1, с.155].

Следующим вектором в данном сегменте является мотив выбора направления подготовки или специальности обучения. Как показали результаты исследования, основаниями выбора того или иного направления явились заинтересованность будущей профессиональной сферой (81,32%), возможность получения интересующего рабочего места (45,05%), востребованность профессии как на рынке труда, так и в общественной жизни (26,37%), а также перспективность и высокооплачиваемость будущей специальности (23,08%). Таким образом, ориентации на труд у молодых людей обладает одной особенностью – реализацией такого выбора, в котором бы гармонично сочетались предпочитаемый вид труда, его оплата и престижность. Безусловно, движение индивида вверх или вниз по шкале социального престижа становится в прямую зависимость от полученного им образования. Как отмечают Е.А. Гуськова, И.В. Шавырина: «тем не менее, при выборе направлений или специальностей подготовки молодые люди во многом пассивно принимают существующие правила игры в построении своей профессиональной жизни по существующим общественным стереотипам, стереотипам успеха [6, с.195]. В данном случае у молодых людей преобладает инструментальное отношение к высшему образованию, так как основным критерием является рыночная востребованность профессии, что является своего рода трансформацией ценности высшего образования с терминального уровня ценностей на исключительно инструментальный.

Сегмент «обучение в вузе» представляет собой качественную составляющую

получаемого образования. На наш взгляд, качественная составляющая вузовского образования синтезирует в себе двунаправленный процесс: качество предоставляемых образовательных услуг и качество получения образовательных услуг. Так, результаты нашего исследования подтверждают укоренившееся мнение о дисбалансе между теоретическими знаниями, полученными в университете, и необходимыми практическими навыками, профессиональными компетенциями. Формирование столь необходимых профессиональных компетенций фокусируется, в основном, в ходе учебных занятий; в то время как сфера реализации реальных профессиональных навыков выносится на «периферию» профессионального становления в рамках вузовской подготовки. Это обусловлено рядом причин, многие из которых обусловлены трансформационными процессами в системе высшего образования, порой являющимися достаточно противоречивыми.

Качество получения образовательных услуг (самоэффективность) представляет собой базовую характеристику отношения молодых людей к образованию. По мнению Ю.А. Зубок, «качество образования в значительной мере определяется мотивами его приобретения, тем, какое место в них занимают ценности образования и приобретаемого знания [2, с.103]. Но при переходе к самому процессу обучения обнаруживается несоответствие первичных оснований выбора профессии. Так, личная значимость обучения в вузе характерна лишь для 59,3% опрошенных, выраженный интерес к учебе характерен лишь для 55,3% респондентов, при полном отсутствии интереса к учебе у 11,3 опрошенных [1, с.156]. Таким образом, мы обнаруживаем рассогласованность субъективной значимости процесса обучения в вузе, которая ведет к деформации сущности профессионально-образовательных интенций.

Сегмент «трудоустройство» представляет заключительный этап в рамках рассматриваемой нами триады. Успешное инкорпорирование выпускников вузов в региональную экономическую систему зависит от многих факторов, как объективных, так и субъективных. Не ставя своей задачей изучение трудностей, с которыми сталкиваются молодые люди в процессе трудоустройства, хотелось бы остановиться на стратегиях поведения выпускников на этапе трудоустройства. Так, по результатам исследования планируют работать

по специальности 43% опрошенных старшекурсников, а 13% ориентированы на продолжение учебы. С одной стороны, эти данные выглядят весьма благополучно. Данная группа респондентов характеризуется ответственным и серьезным отношением к учебе, о чем свидетельствует высокий средний балл (4,7). Тем не менее, технологии поиска работы в данной группе сводятся к минимальному перечню возможных каналов (преимущественно рассылка резюме работодателям). Данная категория выпускников при трудоустройстве, в основном, надеется на престиж и рейтинг учебного заведения, на помощь вуза при трудоустройстве. Таким образом, на этапе становления уже профессионального работника мы имеем достаточно аморфное образование, характеризующееся неопределенностью ситуации выбора «на выходе». На наш взгляд, выявленные нами поведенческие аттитюды представляют собой определенные диспозиции профессионально-образовательных интенций молодежи.

Таким образом, в рамках триады «выбор специальности – обучение в вузе – трудоустройство» нами были выявлены векторы диспропорций профессионально-образовательных интенций молодежи. По сути, являясь важными циклами профессионального становления, выделенные авторами сегменты имеют архиважное значение в раскрытии профессионально-личностного потенциала молодых людей, а успешное осуществление ведущей деятельности на каждом следующем этапе этого цикла обеспечивает переход к последующему. В.Н. Фомин определяет это «как цепочку частных, рубежных состояний профессионального становления личности». Причем, как подчеркивает автор, достижение предшествующих состояний готовности служит необходимым, но недостаточным условием достижения последующих. В идеале последующее состояние готовности не может наступить, если не реализованы все предшествующие состояния» [4, с.31]. Таким образом, цикл «выбор специальности – обучение в вузе – трудоустройство» во многом характеризуется противоречивостью, где, с одной стороны, все сегменты взаимосвязаны и преемственны, с другой, наличие диспропорций профессионально-образовательных интенций молодежи не позволяют достичь высокого уровня инкорпорирования выпускников в региональный рынок труда.

Литература:

1. Гуськова Е.А., Шавырина И.В. Неэффективность самореализации обучения в вузе как результат немотивированного выбора профессии / Е.А. Гуськова, И.В. Шавырина // Перспективы науки и образования. – 2014. – № 1(7). – С. 153-157.
2. Зубок Ю.А., Чупров В.И. Отношение молодежи к образованию как фактор повышения эффективности подготовки высококвалифицированных кадров / Ю.А. Зубок, В.И. Чупров // Социологические исследования. – 2012. – № 8. – С. 103-111.
3. Поправко Н.В., Афанасьева Д.О. Внешние и внутренние факторы профессионально-образовательных интенций и практик студентов как ресурс управления (на примере ТГУ) / Н.В. Поправко, Д.О. Афанасьева // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 336. – С. 41-45.
4. Фомин В.Н., Гладкова И.А. Готовность выпускников вузов к самостоятельному трудоустройству как индикатор их актуализированности / В.Н. Фомин, И.А. Гладкова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – Нижний Новгород. – 2009. – С. 29-36.
5. Швакова Ю.А. Социально-экономический механизм взаимосвязи профессионального образования и рынка труда: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.03 / Ю.А. Швакова. – Саратов. – 2005. – 227 с.
6. Shavyrina I., Guskova K.A. Actual aspects of professional choice of modern Russian youth / I. Shavyrina, K.A. Guskova // В сборнике: Humanities and Social Science in Europe: Achievements and Perspectives 2nd International symposium. Vienna, 2014. – С. 191-196.

Сведения об авторах:

Шавырина Ирина Валерьевна (г. Белгород, Россия), кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социологии и управления Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова, e-mail: shavyrina_77@mail.ru

Гладкова Инна Александровна (г. Белгород, Россия), старший преподаватель кафедры социологии и управления Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова.

Музылева Елена Сергеевна (г. Белгород, Россия), ассистент кафедры социологии и управления Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова.

Data about the authors:

I. Shavyrina (Belgorod, Russia), candidate of sociological sciences, docent, associate professor at the Department of Sociology and Management, Belgorod State Technological University named after V. Shukhov, e-mail: shavyrina_77@mail.ru

I. Gladkova (Belgorod, Russia), senior lecturer at the Department of Sociology and Management, Belgorod State Technological University named after V. Shukhov.

E. Muzyleva (Belgorod, Russia), assistant at the Department of Sociology and Management, Belgorod State Technological University named after V. Shukhov.



УДК 316

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЕ КАК ФАКТОР ПРОТИВОСТОЯНИЯ ЭКСТРЕМИЗМУ В РОССИИ

Л.А.Гусева

Аннотация. Экстремизм несет в себе угрозы безопасности человека, общества и государства. В связи с этим встает вопрос о профилактике экстремизма, в первую очередь, в молодежной среде, как наиболее уязвимой социальной группе. Автором рассмотрены виды проявлений экстремизма; показана необходимость формирования поликультурной среды в образовательных организациях; предложены меры противодействия экстремизму.

Ключевые слова: экстремизм, образовательная среда, идентичность, правовая культура, правовое воспитание.

FORMATION OF CIVIL IDENTITY AND LEGAL CULTURE IN EDUCATION AS A FACTOR IN RUSSIA COUNTER EXTREMISM

L. Guseva

Abstract. Extremism is a threat to human security, society and the state. This raises the question of the prevention of extremism in the first place, the youth as the most vulnerable social groups. The author considers the types of manifestations of extremism, the necessity of formation of multicultural environment in the educational institutions, proposed measures against extremism.

Keywords: extremism, educational environment, identity, legal culture, legal education.

В условиях трансформации сложившейся системы воспитания, которая затрагивает все социальные институты общества, гражданское и правовое воспитание занимает одно из ключевых положений. Формирование гражданской идентичности определяется социокультурной, экономической и образовательной ситуациями в стране в условиях поликультурности современного общества. Согласно концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России, именно образованию отводится ключевая роль в консолидации российского общества.

Новое педагогическое мышление, выразившиеся в осознании неотчуждаемости понятий «государство» и «общество», «патриотизм» и «гражданственность», в понимании необходимости поиска баланса интересов личности и общества, в признании неотчуждаемости прав гражданина, актуализировало поиск новых научных подходов к исследованию сущности, целей и задач гражданского воспитания, целесообразности выделения его как самостоятельной социально-педагогической проблемы.

На современном этапе исторического пути России в массовом представлении о демократии нравственные воззрения, идеалы-

ценности, гражданственность как социально-правовой, морально-психологический феномен имеют крайне противоречивый характер. Кроме объективных факторов, порождаемых недостаточной способностью государства обеспечить права и свободы граждан, причиной этого является недостаточность социальной активности наших соотечественников, низкий уровень развития правовой культуры, конформизм, социально-политический инфантилизм, самоограничения в обретении личностью достоинства, корпоративный эгоизм.

Процесс формирования полноценно функционирующего гражданского общества, как свидетельствует мировой опыт, предполагает смену нескольких поколений. Подготовка его членов проходит в два этапа: формирование цивилизованных членов общества и развитие личностного достоинства, гражданственности. Признаки цивилизованности – соответствие поведения элементарным морально-этическим нормам, наличие умений коммуникативного, межсоциального и межнационального общения, законопослушность. Ядром гражданственности как более сложного образования является сочетание нравственной культуры с культурой правовой и

политической, находящее выражение в субъективно-личностной форме.

В педагогической науке существует несколько подходов к определению понятия идентичности вообще, и гражданской идентичности в частности. А.Н. Иоффе определяет гражданскую идентичность, как осознание принадлежности к обществу граждан, имеющее для индивида значимый смысл. А.Г. Асмолов за основу данного понятия берет осознание принадлежности на общекультурной основе, а также то, что понятие гражданской идентичности не тождественно понятию гражданства, (как это отмечает в своих работах М.А. Юшин), а имеет личностный смысл, определяющий целостное отношение к социальному и природному миру. В данном случае гражданская российская идентичность - есть осознание личностью принадлежности к российскому государству, гражданином России Федерации; готовности и способности выполнять гражданские обязанности, пользоваться правами, принимать активное участие в жизни государства и общества. В современной концепции российского образования гражданскую идентичность составляют такие понятия, как патриотизм, уважение к Отечеству, к прошлому и настоящему многонационального народа России, чувство ответственности и долга перед Родиной, идентификация себя в качестве гражданина России, субъективная значимость русского языка и языков народов России, осознание и ощущение личностной сопричастности к судьбе российского народа.

Россия – многонациональное, полиэтничное государство, признающее основы светского общества, но и религия играет немаловажную роль в процессе воспитания и самоидентификации личности. Несмотря на универсальность, к которой стремится современное общество, необходимо учитывать национальные традиции и региональный фактор в воспитании. Поэтому задача состоит в том, чтобы обеспечить формирование поликультурной образовательной среды для развития гражданской идентичности личности.

Экстремизм проявляется в религиозной, политической, социальной и других сферах общественной жизни. В настоящее время в среде научной общественности сложились две точки зрения на предмет определения целенаправленности такого социального явления как экстремизм: 1) цель экстремизма – запугивание мирного населения; 2) цель

экстремизма – достижение политических интересов. В обоих случаях, вне зависимости от своих конечных целей, экстремизм несет в себе угрозы для безопасности человека, общества и государства.

Борьба с экстремизмом в любой сфере и профилактические меры станут эффективными в том случае, когда будут изучены причины его возникновения и формы проявления. Владея данной информацией, можно определить способы и методы влияния на определенную целевую аудиторию, в нашем случае, на молодежную среду. Для того, чтобы эффективно действовать в направлении социальной профилактики экстремизма, необходимо четко понимать, что способствует вхождению молодых людей в экстремистские организации или побуждает их совершать противоправные действия.

С точки зрения социально-психологического аспекта, выделяют следующие факторы, которые пробуждают молодежь вступать в ряды экстремистских организаций:

- установки, предубеждения родителей, которые навязываются с малых лет;
 - взгляды, убеждения группы людей, в том числе сверстников, которые зачастую в период становления личности доминируют над общепринятыми нормами;
 - стресс в результате социальной модернизации и процессов;
 - интеграции/дезинтеграции в обществе.
- Выделяют также личностные факторы:
- представления, установки подростков;
 - индивидуально-психологические особенности. К ним можно отнести повышенную внушаемость, агрессивность, индивидуальные особенности в протекании психических процессов;
 - эмоциональные особенности (состояние психического напряжения, внутренние переживания).

Все причины проявления экстремистских настроений в молодежной среде подчиняются ряду факторов:

1. Проявление «исламистского фактора», который обозначает пропаганду экстремистских настроений, ведущуюся в среде мусульманской молодежи, а также организация выездных учебных занятий в страны Ближнего Востока с целью вербовки российских граждан в ряды международных террористических организаций.

2. Криминализация многих сфер общественной жизни.

3. Обострение социальной напряженности в стране: уровень безработицы, уровень жизни населения, возможности получения качественного образования, медицинской помощи, снижение авторитета правоохранительных органов в глазах населения.

4. Возрастающее количество организаций, ставящих своей целью разжигание межнациональной и межконфессиональной розни, а также пропаганду ксенофобских, сепаратистских настроений.

5. Изменение ценностных ориентаций. Особо опасным считаются несанкционированные религиозные организации различного рода секты, которые подрывают устоявшиеся ценности людей и формируют необходимые идеи и убеждения, направленные, преимущественно, против закона, норм и правил нашей страны.

7. Социальная невостребованность личности.

8. Использование социальных сетей для распространения информации экстремистской направленности.

На территории России осуществляют противоправную деятельность до 80 международных экстремистских групп, пропагандирующих крайне радикальную исламскую идеологию. Воинствующий радикальный ислам проникает в Россию, главным образом, через лиц, прошедших обучение в отдельных арабских странах, где ваххабизм и другие ортодоксальные течения религии получают государственную поддержку. Ощутимую и очевидную угрозу национальной безопасности создают и политические процессы, к числу которых следует отнести тенденцию к размыванию единого правового пространства страны местным нормотворчеством, поощряемым определенной частью региональных элит, что стимулирует сепаратистские настроения, неуважение к федеральному законодательству, правам и свободам человека, отдельным нациям.

Мы предполагаем наличие следующих видов экстремизма:

1) Молодежный экстремизм выражается в пренебрежении к действующим в обществе правилам поведения, к закону в целом, появлении неформальных молодежных объединений.

2) Политический экстремизм - идеология и практика применения крайних нелегитимных, нередко насильственных методов и средств политической борьбы. В основе

экстремистской идеологии лежат воззрения об исключительной миссии той или иной социальной общности (класса, нации, расы, конфессии и пр.) в судьбах страны и человечества в целом, обоснование и оправдание допустимости использования любых средств для реализации ее интересов.

3) Национальный экстремизм (этнический) - приверженность к крайним взглядам и методам в теории и практике межнациональных отношений. Его сторонники, выступая с позиции защиты интересов и прав одной нации, открыто и вызывающе попирают права других народов. Их идеология - воинствующий национализм и шовинизм, их политика - этническое насилие в той или иной форме. Цель этнического экстремизма - выковать этническую самоидентификацию, отстоять и расширить права этноса в политической сфере.

Не случайно, в Концепции национальной безопасности России противодействие экстремизму отнесено к ее национальным интересам. В целях реализации указанной Концепции за последние годы предпринят целый ряд конкретных мер правового и криминологического характера. Среди них: Постановление Правительства РФ «О федеральной целевой программе «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе»; Федеральные законы «О противодействии экстремистской деятельности», «О внесении изменений и дополнений в законодательные акты Российской Федерации» в связи с принятием Федерального закона «О противодействии экстремистской деятельности», а также «О противодействии терроризму».

На взгляд автора, в целях масштабного внедрения социальных норм толерантности, веротерпимости, миролюбия среди подростков молодежи, а также в целях снижения социальной напряженности в обществе, осуществления политики гражданского согласия, налаживания межэтнического и межконфессионального диалога в обществе необходима реализация комплексных мер молодежной политики по противодействию экстремизму в российском обществе – это:

1. Стимулирование общегосударственных программ социальной рекламы, акций, компаний, в общественной жизни и средствах массовой информации, пропагандирующих межэтническое и межкультурное общение.

2. Введение государственной психологической экспертизы в систему

деятельности органов безопасности и средств массовой информации, направленную на объективную идентификацию радикальных экстремистских материалов в различных формах общественной жизни, СМИ и Интернет.

3. Организация на федеральном, региональном и муниципальных уровнях программ межкультурного обучения, направленных на выполнение компетентности управленческих решений, предупреждение этнических религиозных и социальных конфликтов, снижение социальной напряженности, формирование толерантности, веротерпимости, миролюбия у подростков и молодежи, представляющих различные социальные, культурные и этнические группы населения.

4. Введение в образовательные стандарты профессиональной подготовки государственных служащих, работников правоохранительных органов, органов управления, средств массовой информации, профессионального педагогического образования программ, обеспечивающих компетентность в вопросах формирования толерантности, веротерпимости, миролюбия и противодействия экстремизму.

5. Поддержка межрегионального и международного взаимодействия молодежи (тематические слеты, лагеря и фестивали, научно-практические и бизнес - конференции, дискуссионные клубы, молодежные обмены, участие в международных информационных молодежных проектах, направленных на взаимное проникновение ценностей российской и мировой культуры и т.д.).

На сегодняшний день, одним из главных направлений молодежной политики современной России является использование межэтнического многообразия, богатых народными традициями национальных культур, а также поликонфессиональный духовной среды государства как ценнейшего достояния и ресурса для воспитания толерантности среди молодежи. Недооценка

значимости этого направления может привести в условиях нарастающего финансово-экономического кризиса к серьезным проблемам.

Согласно Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 г. «главными направлениями государственной политики в сфере обеспечения государственной и общественной безопасности на долгосрочную перспективу должны стать усиление роли государства в качестве гаранта безопасности личности, прежде всего детей и подростков; совершенствование нормативного правового регулирования предупреждения и борьбы с преступностью, коррупцией, терроризмом и экстремизмом; повышение эффективности защиты прав и законных интересов российских граждан».

С целью координации усилий различных ведомств по противодействию экстремизма Указом Президента была создана Межведомственная комиссия по противодействию экстремизму в Российской Федерации.

Основными задачами Межведомственной комиссии являются:

- подготовка предложений Президенту РФ и Правительству РФ по формированию государственной политики в области противодействия экстремизму, по совершенствованию законодательства РФ в этой области; подготовка ежегодных докладов о проявлениях экстремизма в РФ и представление их Президенту РФ;

- разработка мер, направленных на противодействие экстремизму и на устранение способствующих ему причин и условий и т.д.

Идеология Российской Федерации простая: мы - многонациональное государство и содружество наций, поэтому на сегодняшний день необходимо дальше развивать идеологию межнационального согласия, дружбы, сотрудничества народов, поиск национальной идеи, консолидирующей российское общество.

Литература:

1. Иоффе А.Н. Идентичность сегодня: понимание, проблемы и пути становления общероссийской гражданской идентичности средствами образования / А.Н. Иоффе // Преподавание истории в школе. – 2015. 2015. - № 2. – С. 3-10.

2. Беликов С. Антифа. Молодежный экстремизм в России / С. Беликов. – М., 2012. – С. 50-58.

3. Гриценко Г.Д., Лукьянцев Е.В. К вопросу о применении экстремизма в современной науке / Г.Д. Гриценко, Е.В. Лукьянцев // Теория и практика общественного развития. – 2012. – С. 33-35.

4. Громов Д.В. Молодежь: конструирование экстремальности / Д.В. Громов. – М., 2007. – С. 56-57.

5. Давыдов Д.Г. Причины молодежного экстремизма и его профилактика в образовательной

среде / Д.Г. Давыдов // Социология образования. – Л., 2013. – С. 4-18

6. Зубок Ю.А., Чупров В.И. Молодежный экстремизм: сущность и особенности проявления / Ю.А. Зубок, В.И. Чупров // Социологические исследования. – 2008. - № 5. – С. 37-47.

7. Пашкова Е.Е. Экстремизм в молодежной среде: виды и особенности / Е.Е. Пашкова // Молодой ученый. – 2013. - № 12. – С. 417-419.

8. О Межведомственной комиссии по противодействию экстремизму в Российской

Федерации: Указ Президента Российской Федерации от 26 июля 2011 г. № 988 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mvd.ru/mvd/sovorg/mejved>

9. Ежегодное послание Президента Российской Федерации В.В. Путина Федеральному Собранию Российской Федерации от 12 декабря 2012 г. Стенограмма.

10. Информационно-правовой портал «Гарант» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru>

Сведения об авторе:

Гусева Любовь Акимовна (г. Казань, Россия), кандидат политических наук, доцент, зав. Кафедрой гражданского права и гражданского процесса Академии социального образования.

Data about the author:

L. Guseva (Kazan, Russia), Doctor of Political Sciences, Associate Professor, Head. the department of civil law and civil process of the Academy of Social Education.



УДК 316

ОСОБЕННОСТИ КОНКУРЕНТНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА РОССИЙСКОМ РЫНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

Е.Ю. Ивинская, А.Р. Гатина, И.В. Лущик

Аннотация. В статье приведено исследование особенностей конкурентных отношений на рынке образовательных услуг, и выработаны практические рекомендации субъектам экономических отношений. Авторами определена необходимость разработки маркетинговой стратегии образовательных учреждений, основанной на механизмах конкурентного поведения на рынке образовательных услуг региона. Выделены основные направления конкурентной деятельности, и доказано появление гиперконкуренции на рынке образовательных услуг за счет совокупного воздействия ранее изолированных друг от друга конкурентных факторов. Авторами предлагается классификация и механизмы реализации маркетинговой конкурентной стратегии образовательных организаций в зависимости от ее типа.

Ключевые слова: образовательные услуги, образовательные учреждения, конкурентоспособность, маркетинговые стратегии.

PECULIARITY OF COMPETITIVE RELATIONS IN THE RUSSIAN MARKET OF EDUCATIONAL SERVICES

E. Ivinskaya, A. Gatina, I.Lushchik

Abstract. The article presents a study of the characteristics of competitive relations on the market of educational services and developed practical recommendations for the subjects of economic relations. The article identifies the need to develop a marketing strategy for educational institutions based on the mechanisms of competitive behavior in the market of educational services in the region. Basic directions of competitive activities are revealed and the emergence of hyper-competition is proved in the market of educational services due to the cumulative impacts of previously isolated from each other competitive factors. The authors propose a classification and mechanisms of implementation of the marketing competitive strategy of educational organizations, depending on its type.

Keywords: educational services, educational institutions, competitiveness, marketing strategies.

Инновационный путь развития общества не может не ставить нас перед задачей приоритетности образования, поскольку именно образование способно улучшать качество человеческого капитала, который является неисчерпаемым интеллектуальным и духовным ресурсом государства [1]. Экономические отношения в сфере образования складываются в процессе воспроизводства социальных благ, выступающих как в вещной форме, так и в форме услуг или полезного эффекта труда, труда, потребляемого в процессе производства. При этом сферу образования можно характеризовать, с одной стороны, как составную часть народнохозяйственного комплекса, функционирующую по общим экономическим законам, господствующим на данном этапе социально-экономического развития общества, а с другой стороны, как системообразующую основу всего социально-экономического развития [2;3].

Современная трактовка сущности образовательного продукта как услуги охватывает все стороны развития личности, предполагает не только собственно

образование в виде усвоения опыта предыдущих поколений в форме знаний, умений и навыков, профессиональных компетенций, но и воспитание определенных качеств личности и их дальнейшую корректировку, физическое и интеллектуальное развитие человека в целом, формирование у него способности к дальнейшему развитию и саморазвитию. С одной стороны - это расширяет возможности образовательных учреждений по привлечению различных целевых групп потребителей, позволяет увеличить арсенал маркетингового инструментария. С другой стороны, приняв маркетинговую концепцию в своей деятельности, образовательные учреждения вынуждены учитывать все потребности своих клиентов.

Современное образование характеризуется большим выбором и высокой конкуренцией предоставляемых образовательных услуг со стороны как государственных, так и негосударственных образовательных учреждений. Кривая спроса на образовательные услуги имеет возрастающий характер; кривые жизненных циклов

образовательных учреждений могут иметь (или уже имеют) тенденцию к снижению. Эта тенденция может выражаться в снижении количества абитуриентов, ухудшении кадровых и материальных составляющих образовательной организации и др.

На рынке образовательных услуг, как и на любом другом рынке, основными элементами функционирования являются спрос на образовательные услуги, их предложение, цена, конкуренция между производителями и потребителями. Достаточно острая конкуренция на региональных рынках образовательных услуг сегодня является фактом и определяет во многом образовательные стратегии развития образовательных учреждений. Из этого следует вывод, что в обозримом будущем экономическая стратегия развития вузов должна включать хорошо выстроенную маркетинговую стратегию, механизмы конкурентного поведения на рынке образовательных услуг региона.

До недавнего времени вопросы статуса российского высшего образования на мировом рынке почти не исследовались, что было связано с отсутствием рыночных форм в деятельности организаций социальной сферы. При переходе России к рыночной экономике возник научный интерес к вопросам конкурентоспособности российского высшего образования; и, как следствие, появилась необходимость анализа накопленного теоретического отечественного и зарубежного опыта.

Исследованием рынка образовательных услуг в условиях переходной экономики занимались Н.А. Александрова, М.Н. Скаржинский, В.В. Чекмарев. Отдельные вопросы функционирования рынка образовательных услуг детально разработаны в работах следующих авторов: Е.А. Безгласная (стратегические аспекты), Ю.С. Васильев, В.В. Глухов, М.П. Федоров, А.В. Федотов (экономические и управленческие особенности), Р.Ф. Шайхелисламов (финансово-экономическая деятельность), В.Е. Шукшунов (организационно-экономические вопросы) и др. Однако, несмотря на большое количество работ по экономике сферы образовательных услуг, вопросы специфики конкурентных отношений на рынке образовательных услуг в части высшего образования в переходной экономике в литературе практически не рассматривались и требуют своего освещения. Нами проведено исследование специфики конкурентных

отношений на рынке образовательных услуг и выработаны практические рекомендации субъектам экономических отношений на основании полученных теоретических выводов и результатов [4].

Современный этап развития конкурентных отношений в России обусловлен рядом существенных факторов. Среди них: усложнение взаимной связи субъектов рынка; возрастание роли государственных регуляторов рыночной системы; монополизация и олигополизация в сфере конкурентных отношений; изменение соперничества предпринимателей в связи со значительным ростом издержек, не связанных непосредственно с производством товаров и услуг («транзакционных» издержек); совершенствование ресурсно-факторной структуры производства; информатизация в различных секторах общественного производства и т.д.

Исходя из проведенных исследований, можно сделать вывод, что конкурентоспособность - это свойство объекта, характеризующееся степенью реального или потенциального удовлетворения им конкретной потребности по сравнению с аналогичными объектами, представленными на данном рынке.

Регионализация образования, формирование муниципальной системы финансирования образовательных учреждений, многоканальное финансирование образования, создание сети независимых образовательных учреждений, частных школ, колледжей приводит к изменению структуры рынка образовательных услуг [5;6].

Различные социальные группы также становятся самостоятельными и активными потребителями на рынке образовательных услуг, формируя новую структуру спроса и предложения. Потребитель образовательной услуги приобретает ее в зависимости от полезности образовательной услуги; образовательные потребности наращиваются и развиваются непосредственно в процессе оказания образовательной услуги; в долгосрочном периоде производители образовательной услуги, используя имеющиеся ресурсы, расширяют предложение при увеличении цены, то есть предложение становится эластичным.

Можно выделить следующие основные направления конкурентной деятельности в образовании:

- конкуренция за потенциальных потребителей образовательных услуг (так как

рассматривается высшее образование, следовательно, это абитуриенты, старшеклассники и члены их семей, способные повлиять на их выбор);

- конкуренция в области сбыта услуг на рынке;

- конкуренция между потребителями на рынке образовательных услуг.

В условиях насыщенного рынка конкуренция потребителей уступает место конкуренции поставщиков образовательных услуг. Но, так как особенностью рынка образовательных услуг является подверженность спроса социально-психологическому воздействию неценовых факторов, то есть спрос на высшее образование за редким исключением всегда превышает предложение, то этот тип конкуренции мы не рассматриваем.

В соответствии с этапами принятия потребителем решения о приобретении образовательной услуги можно выделить следующие виды конкуренции:

- желания-конкуренты. Этот вид конкуренции связан с тем, что существует множество альтернативных способов вложения потребителем денежных средств;

- функциональная конкуренция. Этот вид конкуренции связан с тем, что одну и ту же потребность можно удовлетворить различными способами (существуют альтернативные способы удовлетворения потребности);

- межвузовская конкуренция. Это конкуренция альтернатив доминирующих и наиболее эффективных способов удовлетворения потребности в высшем образовании;

- внутривузовская конкуренция. Это конкуренция факультетов, специальностей вуза между собой. Она конкуренцией по сути не является, а представляет из себя частный случай ассортиментного ряда, целью которого является создать имитацию потребительского выбора.

Конкурентоспособность отдельного вуза, с одной стороны, зависит от конкурентоспособности национальной экономики в целом, а с другой стороны, определяет ее конкурентоспособность, поскольку вуз функционирует в системе макро- и микросреды, сформировавшейся в рамках той или иной национальной экономики.

Анализ условий конкуренции на рынке предполагает оценку степени его подверженности процессам конкуренции на

основе анализа основных факторов, обуславливающих интенсивность конкуренции. В связи с тем, что потребности человека очень разнообразны, не менее разнообразны и способы их удовлетворения. Каждый производитель образовательных услуг стремится максимально удовлетворить запросы потребителя. Однако здесь действует принцип компенсации. Он состоит в том, что стремление добиться наилучших характеристик образовательной услуги в одних отношениях заставляет, в какой-то мере, поступиться другими достоинствами. Принцип компенсации распространяется не только на образовательные услуги, но и на образовательные учреждения, которые их производят. Приспособление маркетинговой стратегии образовательного учреждения к обслуживанию определенных рыночных сегментов, как правило, происходит ценой утраты других сегментов рынка или сокращения возможности добиваться успеха на них.

При разработке конкурентных стратегий вуза наиболее важны три момента. Это, во-первых, четкое определение направления движения, которое является обязательным атрибутом стратегической ориентации учреждения. Во-вторых, сбор информации, позволяющей учитывать происходящие изменения во внешней среде, особенности рынка, действия конкурентов. В-третьих, гибкость, то есть способность реагировать на внешние изменения, использовать появляющиеся благоприятные возможности, заранее предотвращать угрозу срывов. Стратегия в этом случае не является застывшей, неизменной, устойчивой, но активно приспосабливается к намечающимся сдвигам, впитывает в себя новые тенденции.

Прямым следствием принципа компенсации является множественность путей достижения успеха в конкурентной борьбе, то есть множественность маркетинговых конкурентных стратегий, см. табл. 1. В сводной таблице, составленной авторами на основе поля конкурентной борьбы (А.Ю. Юданов [7]), показаны типы стратегии и соответствующие им типы образовательных учреждений: виоленты, коммутанты, пациенты и эксплеренты.

Выбор конкурентной стратегии зависит от внутренних свойств образовательного учреждения. В зависимости от количества обучающихся студентов, количества предоставляемых услуг вузами могут быть крупными, средними и мелкими.

Таблица 1. - Общие характеристики образовательных учреждений, придерживающихся различных типов маркетинговых стратегий

	Коммутанты	Пациенты	Виоленты	Эксплеренты
1. Профиль производства образовательной услуги	Универсальное	Специализированное	массовое	Экспериментальное
2. Размер образовательного учреждения	-	крупное	крупное	-
	-	среднее	-	среднее
	мелкое	мелкое	-	мелкое
3. Устойчивость образовательного учреждения	-	высокая	высокая	-
	-	-	-	-
	низкая	-	-	низкая
4. Расходы на НИОКР	-	-	высокие	высокие
	-	средние	-	-
	низкие	-	-	-
5. Факторы силы в конкурентной борьбе	гибкость, многочисленность	Приспособляемость к особому рынку (узкая специализация)	высокая производительность	опережение в нововведениях

Стратегии крупных вузов (стратегии виолентов) весьма разнообразны и имеют в своей ориентации три обязательных компонента: нацеленность на массовый сбыт и значительную прибыль; стандартное качество; низкие и постоянные цены. Чаще всего ими применяются стратегии массовой направленности, стратегии, ориентированные на широкий потребительский рынок. К стратегиям крупных учреждений относится стратегия широкого проникновения. Она применяется на рынках большой емкости при наличии собственных ресурсов. Одна из популярнейших стратегий крупных вузов - стратегия «фирменной услуги», предполагающая выполнение определенных условий: постоянное качество и постоянный уровень цен. «Фирменные услуги» легко выделяемы из общей массы и вызывают в сознании потребителей благоприятные ассоциации. Символ этой стратегии - торговая марка вуза, в частности, - ее сертификат (например, диплом МГУ).

Оборонительные стратегии обычно используются стабильно действующими вузами с большим опытом работы, уже завоевавшими стабильный и удовлетворяющий их сегмент, долю рынка. У средних вузов особого внимания заслуживают два вида стратегий: пациентная (стратегия рыночных ниш) и эксплерентная (рисковая, ориентированная на цели использования преимуществ новых видов знания, техники и

технологии). Оба эти типа стратегий активно применяются в сфере образования.

Практически все пациенты - своеобразные заложники своих ниш. Пациент обязан пристально следить за внутренним порядком и внешними конкурентами, немедленно реагирующими на любое изменение ситуации в нише. Конкуренция здесь особенно жесткая.

Стратегия эксплерентов отличается тем, что реализуется на технически новых научных направлениях; пути к достижению целей рискованны, и даже возможен нулевой результат, а их идеи нередко признаются бредовыми, поэтому у этих вузов обычно не бывает конкурентов. Необходимость анализа особенностей и характера маркетинговой стратегии конкурентов связана с тем, что это дает возможность оценить их вероятные действия при продвижении на рынок своих образовательных услуг. Выявление слабых и сильных сторон деятельности конкурентов представляет собой конечный итог маркетинговых исследований конкуренции на рынке для их анализа, внедрения, реализации положительного опыта.

Таким образом, конкуренция на рынке образовательных услуг характеризуется следующими особенностями: борьба за потребителя ведется путем повышения качества образовательных услуг; конкуренция осуществляется как среди производителей образовательных услуг, так и среди потребителей, так как они взаимодействуют на

рынке образовательных услуг, конкурируя за получение бюджетного места; на рынке долгосрочных и краткосрочных образовательных услуг преобладает несовершенная конкуренция; на рынке краткосрочных образовательных услуг - механизмы, свойственные совершенной

конкуренции; реагирование на ситуацию на рынке труда. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что формирование и функционирование рынка образовательных услуг подчиняется общим законам рынка, обладая, однако, еще и рядом специфических особенностей.

Литература:

1. Мухаметзянова Ф.Ш., Левина Е.Ю. Управление развитием образовательных систем: модели и механизмы / Ф.Ш. Мухаметзянова, Е.Ю. Левина // Вестник Башкирского университета. - 2015. - Т. 20. - № 4. - С. 1398-1402.

2. Cevher E., Yuksel H. In Regards to Higher Education Strategy, Assessment of Educational Activities in Public Universities: The Case of Turkey, Eurasian Journal of Educational Research. - 2015. - № 61. - 237-256.

3. Ersoy A.F. Active and democratic citizenship education and its challenges in social studies classroom. Eurasian Journal of Educational Research. - 2014. - № 55. P. 1-20.

4. Шуркина Е.Ю. Специфика конкурентных

отношений на российском рынке образовательных услуг в условиях переходной экономики: На примере высшего образования: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.01 / Елена Юрьевна Шуркина. – Казань. – 2005. - 222 с.

5. Sagnak M. Participative leadership and change-oriented organizational citizenship: The mediating effect of intrinsic motivation. Eurasian Journal of Educational Research. - 2016. - № 62. – P. 181-194.

6. Altıntaş E., Özdemir A.Ş. The effect of developed differentiation approach on the achievements of the students. Eurasian Journal of Educational Research. - 2015. - № 61. - 199-216.

7. Юданов А.Ю. Конкуренция. Теория и практика. Москва: ГНОМ и Д, 2001. - 304 с.

Сведения об авторах:

Ивинская Елена Юрьевна (г. Казань, Россия) кандидат экономических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной механики и математики Казанского научно-исследовательского технического университета имени А.Н. Туполева, e-mail: shurkina-elena@yandex.ru

Гатина Альбина Ростямовна (г. Набережные Челны, Россия), кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры изобразительного искусства, Набережночелнинский государственный педагогический университет.

Лущик Ирина Викторовна (г. Москва, Россия), кандидат экономических наук, доцент кафедры бухгалтерского учета и налогообложения, Московский университет им. С.Ю. Витте.

Data about the authors:

E. Ivinskaya (Kazan, Russia), candidate of economical sciences, associate professor of the Department Theoretical and Applied Mechanics and Mathematics, Kazan Research Technical University, e-mail: shurkina-elena@yandex.ru

A. Gatina (Naberezhnye Chelny, Russia), candidate of pedagogical sciences, senior lecture of Graphic Arts Department, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University.

I. Lushchik (Moscow, Russia), candidate of economical sciences, associate professor of the Department of Accounting and Taxation, Moscow University Named by S.Y. Witte.



УДК. 316.3

ФОРМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАК ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ ФАКТОР ДОСТУПНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕ РОССИИ И ВЬЕТНАМА)

Ха Ван Хоанг

Аннотация. В данной статье рассматриваются и сравниваются формы дополнительной подготовки и их влияние на возможность получения высшего образования российской и вьетнамской молодежью. Представлены рекомендации для снижения барьеров к формам качественной дополнительной подготовки при поступлении в вуз в России и Вьетнаме.

Ключевые слова: высшее образование, доступность высшего образования, институциональный фактор, формы дополнительной подготовки, репетитор, место проживания.

FORM OF ADDITIONAL TRAINING AS AN INSTITUTIONAL FACTOR OF ACCESSIBILITY TO HIGHER EDUCATION (ON THE EXAMPLE IN RUSSIA AND VIETNAM)

Ha Van Hoang

Abstract. The article discusses and compares the effects of the forms of additional training on the accessibility to higher education between the Russian and Vietnamese youth. Recommendations to reduce the barriers to access to high-quality forms of additional training for admission to higher education in Russia and Vietnam.

Keywords: higher education, accessibility to higher education, institutional factor, form of additional training, tutor, place of residence.

Одним из направлений исследования в социологии образования является проблема доступности высшего образования. Доступность высшего образования, на наш взгляд, следует рассматривать как вопрос дифференциации возможностей поступления в вуз и успешного завершения обучения для различных социальных групп. Таким образом, при исследовании этой проблемы необходимо выявлять параметры и факторы, влияющие на шанс получения высшего образования.

Р. Жиро в соответствии со структуралистской парадигмой рассматривает проблему социального неравенства в образовании и выделяет факторы микро- и макросреды, влияющие на ситуацию неравенства, в их числе семейные, личностные и контекстуальные факторы [6, с.54]. Как отмечает И.А. Мартынова, доступность образования может быть проанализирована на четырех уровнях: на уровне университета, на уровне региона, на национальном уровне и на глобальном уровне. Итак, как следует из общего обзора, проблема доступности высшего образования имеет сходство в разных странах мира; играет важную роль в мировых и национальных тенденциях развития толерантности и демократии; способствует мировой интеграции образовательных систем [3, с.44-45]. В этой связи сравнение

доступности высшего образования в различных регионах также дает возможность странам дополнять друг друга в образовательной политике, особенно это интересно в сравнении между экономически более развитой страной (на примере России) и развивающейся (на примере Вьетнама).

Среди факторов, оказывающих влияние на доступность высшего образования, следует выделить следующие: институциональный, информационный, экономический, социально-демографический [4, с.33]. При этом формы дополнительной подготовки выступают одним из показателей институционального фактора. Форма дополнительной подготовки рассматривается как совокупность курсов дополнительного обучения, которые способствуют повышению знаний и навыков абитуриентов на этапе поступления в вуз. В настоящее время существуют такие формы дополнительной подготовки, как самостоятельные занятия, дополнительные занятия в вузе, с репетитором из вуза, с репетитором, дополнительные занятия в ссузах, на подготовительных курсах при вузе и т.д.

Таким образом, на этапе поступления в вуз возможность успешно сдать экзамены, получить высокие оценки и пройти конкурс очевидно, зависит от уровня подготовки

абитуриента к вступительным экзаменам и размеров конкурса на избранную им специальность. В свою очередь, уровень подготовки зависит, как от качества школьного обучения, так и от возможности получения знаний, дополняющих школьную программу [2, с.137].

В ходе осуществленного в 2015 г. социологического исследования, включавшего в себя проведение анкетного опроса среди 1000 российских (г. Казань) и 1000 вьетнамских (г. Дананга) студентов первых курсов, а также серии неформализованных интервью с 30 студентами (15 российских и 15 вьетнамских студентов), были проанализированы различия между российскими и вьетнамскими абитуриентами в выборе форм дополнительной подготовки в зависимости от семейного дохода, типа населенного пункта проживания семьи и т.д.

Подготовка абитуриентов (дополнительная подготовка) является одним из важнейших этапов работы для поступления в вуз. Подготовка – своего рода «багаж», который облегчает и делает поступление в вуз более комфортным. Более того, «кто дополнительно, получает больше знаний (в итоге больше баллов ЕГЭ), тот имеет больше шансов отказаться в более селективных вузах. Если это так, следует заключить, что дополнительная подготовка сохраняет свою значимость, несмотря на переход к унифицированной экзаменационной системе» [5, с.91].

Данные исследования свидетельствуют о том, что российские и вьетнамские абитуриенты не только были самостоятельны и активны в процессе подготовки к поступлению в вуз (особенно это видно на примере российских абитуриентов), но и использовали различные ее формы. 50% вьетнамских абитуриентов занимались дополнительно в средних учебных заведениях, тогда как большинство российских абитуриентов занимались с репетитором (31,2% респондентов).

Итак, в настоящее время дополнительные курсы имеют важное значение не только для поступления в вуз, но также для успешного обучения в дальнейшем. Большинство российских абитуриентов занимались с репетитором потому, что «репетиторы дают лучшую по сравнению с подготовительными курсами подготовку к вступительным экзаменам, поскольку, с одной стороны, их квалификация выше, чем преподавателей курсов, с другой – они учитывают

индивидуальные потребности и особенности абитуриента». Кроме того, большинство абитуриентов занимались дополнительно с учителями, репетиторами, которые знакомы с требованиями вступительных экзаменов, тем более, что нередко они сами непосредственно участвовали в их разработке [2, с.147]. Стоимость дополнительных занятий в среднем учебном заведении ниже, чем оплата работы репетиторов. В связи с этим данную форму подготовки вьетнамские абитуриенты используют наиболее часто. Вьетнамский студент-первокурсник отмечает: *«Заниматься с репетитором лучше, чем брать другие дополнительные курсы, но очень затратно, поэтому я посещал дополнительные занятия в среднем учебном заведении»*.

Анализ данных исследования показывает, что в России и Вьетнаме семьи с более высоким доходом чаще выбирают более дорогие формы дополнительной подготовки. Рассматриваемые формы дополнительной подготовки, которые выбирали большинство российских (занимались с репетитором) и вьетнамских абитуриентов (посещали дополнительные занятия в ссузах) демонстрируют, что в России разрыв между семьями с низким доходом и семьями с высоким доходом выше, чем во Вьетнаме. В России семьи с высоким доходом (свыше 10 000 рублей) выбирали такую форму дополнительного обучения, как занятия с репетитором, в 2 – 3 раза чаще, чем семьи с низким доходом (менее 10 000 рублей). Во Вьетнаме это различие незначительно (различие между семьями с самым высоким доходом и семьями с самым низким доходом составило 4,5%).

С другой стороны, в России формы дополнительной подготовки с низкой затратой (например, дополнительные занятия в ссузах) чаще выбирают семьи с низким доходом, нежели с высоким доходом (различие составляет 13,8% в сравнении между семьями с самым высоким доходом и семьями с самым низким доходом). Однако во Вьетнаме формы дополнительной подготовки с высокими затратами (к примеру, курс с репетитором) предпочитают не только семьи с высоким доходом, но и семьи с низким доходом (различие между семьями с самым высоким доходом и семьями с самым низким доходом составил всего 0,6% от общего числа респондентов).

Анализ выбора формы дополнительной подготовки в зависимости от места проживания семьи абитуриентов

демонстрирует, как в России, так и во Вьетнаме, что большинство абитуриентов, происходящих из семей, проживающих в областном центре, крупном и малом городе, занимались на дополнительных курсах чаще, чем абитуриенты из семей, проживающих в поселках городского типа и в сельской местности. Однако в России, в сравнении с Вьетнамом, это различие представлено сильнее. Так, в России 34,9% респондентов из семей, проживающих в областном центре, и 21,3% респондентов из семей, проживающих в сельской местности занимались с репетитором. Тогда как во Вьетнаме различие между абитуриентами из семей, проживающих в областном центре и на селе, и бравших дополнительные занятия в ссузе составило 9,6%.

С другой стороны, во Вьетнаме такой формы дополнительной подготовки, как специальные курсы при вузах не существует (эта форма подготовки доступна только абитуриентам, принадлежащим к этническим меньшинствам), то в России данной формой подготовки воспользовалась значительная доля абитуриентов из семей, проживающих в областном центре (12,9%), доля тех, кто занимался таким образом, проживая в крупном, среднем городе области, составила 9,4%. При этом, безусловно, существует ограничение возможности доступа к подготовительным курсам при вузах для абитуриентов из семей, проживающих на селе (0,8%).

Кроме того, «самостоятельные занятия предполагают только личные усилия и затраты времени» [1, с.107], поэтому этот способ подготовки более доступен для абитуриентов из семей, проживающих в селе, причем в России доля абитуриентов, выбравших такой подход, больше, чем во Вьетнаме (74,5% и 43% респондентов соответственно).

Таким образом, можно сформулировать следующие выводы о влиянии доходов (материальный капитал) и места проживания семьи (социально-демографический капитал) на возможность доступа к различным формам дополнительной подготовки на этапе поступления в вуз в России и Вьетнаме:

– Выбор форм дополнительной подготовки

абитуриентов напрямую зависит от уровня доходов и места проживания их семьи. Чем выше уровень доходов населения, тем, соответственно, выше возможности повышения образовательного уровня детей (в данном случае, повышение уровня знаний, навыков в ходе дополнительного обучения). У молодежи в городе возможностей для получения форм качественной дополнительной подготовки (с высокими затратами) больше, чем для молодежи, проживающей в поселках городского типа и в сельской местности. Итак, неравенство доступности высшего образования отражается даже на этапе поступления в вуз для различных социальных групп.

– При выборе форм дополнительной подготовки абитуриентов в России четко проявляется дифференциация между семьями с высоким доходом и семьями с низким доходом, а также между теми, кто проживает в центре и на периферии, особенно высок разрыв между городом и селом. Это совпадает с суждением Haveman и Smeeding о том, что «даже в развитых странах разрыв между «бедными» и «богатыми» со временем увеличивается, несмотря на существующие механизмы поддержки абитуриентов» [5, с.90].

– Оплата форм дополнительной подготовки, в особенности дорогих подготовительных курсов, становится одним из значительных барьеров для семей с низким доходом на этапе поступления в вуз, особенно во Вьетнаме.

Снижение барьеров для доступа к формам качественной дополнительной подготовки для поступления в вуз, влияющих на возможность получения высшего образования в России и Вьетнаме, может быть осуществлено следующими способами: 1) развитие системы предоставления кредитов с низкой процентной ставкой для семей с низким доходом; 2) расширение доступности качественного среднего образования для школьников, проживающих в сельской местности; 3) «снижение значимости дополнительной подготовки и замещение частных курсов и репетиторов школьной подготовкой» [5, с.108].

Литература:

1. Вознесенская Е.Д., Чердниченко Г.А., Дымарская О.Я. Доступность образования как социальная проблема (дифференциация доступа к высшему образованию и отношение к ней населения)

/ Е.Д. Вознесенская, Г.А. Чердниченко, О.Я. Дымарская // Доступность высшего образования; под ред. С.В. Шишкина. - Независимый институт социальной политики. - М., 2004. - С. 107.

2. Заборовская А.С. и др. Высшее образование в России: правила и реальность / А.С. Заборовская и др. – М.: Независимый институт социальной политики, 2004. - С. 137.

3. Мартынова Е.А. Доступность высшего профессионального образования: формы и методы / Е.А. Мартынова // Вестник Оренбургского ун-та. - 2002. - № 7. - С. 41-45.

4. Плохова И.А. Доступность высшего образования и ее социальные последствия / И.А. Плохова // Журнал Известия высших учебных

заведений. Поволжский регион. Общественные науки. Выпуск № 3. – 2009. – Т. 3. - С. 33.

5. Прахов И.А. Барьеры доступа к качественному высшему образованию в условиях ЕГЭ: семья и школа как сдерживающие факторы / И.А. Прахов // Вопросы образования. - 2015. - № 1. - С. 88-117.

6. Фурсова В.В. Социология образования: зарубежные парадигмы и теории / В.В. Фурсова. - Казань. - КГУ. - 2006. - С. 54.

Сведения об авторе:

Ха Ван Хоанг (г. Казань, Россия), аспирант кафедры общей и этнической социологии, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: hahoang9@gmail.com

Data about the author:

Ha Van Hoang (Kazan, Russia), postgraduate at the Department of the General and Ethnic sociology, Kazan Federal University, e-mail: hahoang9@gmail.com



УДК 316.45

ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МОЛОДЕЖИ РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ

Е.Ю. Шубина

Аннотация. В данной статье приводится анализ предпринимательского потенциала молодежи Республики Мордовия; подробно рассмотрена региональная инфраструктура поддержки малого и среднего предпринимательства, включающая в себя как государственные учреждения, так и общественные и коммерческие организации. В работе также рассмотрены тенденции развития молодежного предпринимательства в регионе; описаны программы и проекты, посвященные изучению данного феномена, проанализированы результаты социологического исследования.

Ключевые слова: молодежь, предпринимательский потенциал, молодые предприниматели, активность молодежи, региональная инфраструктура.

BUSINESS POTENTIAL OF YOUTH OF THE REPUBLIC OF MORDOVIA

E. Shubina

Abstract. The paper considers the analysis of business potential of youth of the Republic of Mordovia, the regional infrastructure of support of small and average business is considered in details, including public institutions, and the public and commercial organizations. Tendencies of development of youth business in the region and programs and projects devoted to studying of this phenomenon are also examined in the article. Regional infrastructure and system of support of youth business, and also the factors, which influence the success of business activity of youth of region are described.

Keywords: youth, potential of businessmen, young businessmen, activity of youth, regional infrastructure.

Уровень развития малого и среднего предпринимательства является одним из ключевых показателей в оценке экономического и социального состояния регионов Российской Федерации.

В Республике Мордовия на сегодняшний день разработана комплексная программа, направленная на поддержку молодых предпринимателей на всех этапах их деятельности, начиная с профориентации в школах, проведения тренингов, мастер-классов и заканчивая микрофинансированием и оказанием консультативной помощи.

Региональная инфраструктура поддержки малого и среднего предпринимательства представлена совокупностью государственных, общественных и коммерческих организаций, обеспечивающих функционирование предпринимательских субъектов. К государственным учреждениям региона относятся Министерство торговли и предпринимательства Республики Мордовия, Государственное казенное учреждение «Бизнес-Инкубатор Республики Мордовия», Торгово-промышленная палата Республики Мордовия, Региональный центр микрофинансирования Республики Мордовия, Мордовский Республиканский молодежный центр, Федеральное агентство по делам молодежи при Министерстве образования и

науки РФ, Государственный комитет Республики Мордовия по делам Молодежи. На базе данных учреждений проводятся конференции, бизнес школы, лагеря для школьников.

Успешным примером поддержки молодежного предпринимательства региона может служить Федеральная программа «Ты – предприниматель», реализуемая на базе Государственного комитета РМ по делам молодежи. Целью данной программы является стимулирование активности молодежи в сфере предпринимательства, начиная от повышения уровня готовности к предпринимательской деятельности среди старшеклассников и заканчивая объединением действующих молодых предпринимателей региона в сообщества. В результате проведения данной программы множество будущих предпринимателей региона смогли не только представить свой проект и побороться за получение финансирования на его реализацию, но и приобрели новые знания, знакомства и связи. Также, в рамках данной программы в мае 2015 года состоялась информационная конференция «Вовлечение молодежи Мордовии в предпринимательскую деятельность», в которой приняли участие две возрастные категории. Первую возрастную группу представляли студенты МГУ им. Н.П.

Огарева (Рузаевский филиал), которым было рассказано о предстоящих мероприятиях, таких как: форум «Инерка 2015», форум «iВолга 2015», форум «Территория смыслов», а также о региональных этапах Всероссийского конкурса «Молодой предприниматель России». Вторую группу участников составили ребята до 18 лет, которым было предложено сыграть в деловую игру, в ходе которой предстояло обосновать бизнес-идеи.

Также, на базе Института дополнительного образования МГУ им. Н.П. Огарёва проводится «Школа бизнеса», в рамках которой слушатели осваивают курсы «Основы предпринимательской деятельности» и «Оптимизация и развитие бизнеса», знакомятся с успешными предпринимателями.

Наряду с государственными учреждениями функционируют такие общественные организации как Саранский клуб предпринимателей «Деловар», республиканская общественная организация «Российский союз молодежи», региональное отделение общероссийской общественной организации малого и среднего предпринимательства «Опора России», региональное отделение «Деловая Россия».

В регионе существуют консалтинговые центры: «Центр поддержки предпринимательства Республики Мордовия», «Центр инноваций социальной сферы», где предприниматели могут проконсультироваться по таким вопросам, как правовые основы ведения бизнеса, бухгалтерское и налоговое сопровождение деятельности организации, бизнес-планирование, маркетинговое сопровождение деятельности организации и другие. Существует также совет предпринимателей при Администрации городского округа Саранск, чья деятельность направлена на повышение эффективности взаимодействия органов местного самоуправления и предпринимательских субъектов в реализации государственной политики в сфере малого и среднего предпринимательства, а также укреплению и развитию предпринимательского сектора экономики в регионе. Кроме того, функционирует Стратегия социально-экономического развития Республики Мордовия до 2025 года, принятая 1 октября 2008 года. Целью данной программы является определение приоритетных направлений развития Республики Мордовии, а также формирование ориентиров для практических действий на долгосрочную перспективу.

Одним из важнейших направлений является увеличение доли малых и средних предприятий и развитие инновационных технологий.

Однако в развитии молодежного предпринимательства отмечаются тревожные тенденции. Так, количество малых предприятий в регионе в 2012 г. по сравнению с 2011 г. увеличилось с 1174 ед. до 1227 ед., однако, в 2013 г. вновь наблюдается падение численности предприятий до 1148 ед., до 1073 ед. в 2014 г. и до 1068 ед. в 2015 году [1].

23 ноября 2012 года Госдума во втором и третьем чтении одобрила правительственный законопроект № 143350-6 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам обязательного пенсионного страхования» [4]. Данный законопроект предусматривал изменение тарифов, в частности повышение страховых выплат в Пенсионный Фонд России в два раза для отдельных категорий страхователей, в числе которых индивидуальные предприниматели. И хотя законопроект вступил в силу 1 января 2013 года и действовал около года, тем не менее, его принятие напрямую коснулось деятельности индивидуальных предпринимателей и стало одной из причин закрытия малых предприятий во многих регионах России ввиду нерентабельности. В «Национальном отчете» по результатам исследования «Глобальный мониторинг предпринимательства», проведенного Высшей школой менеджмента СПбГУ, содержатся следующие данные – «В России в 2013 г. число бизнесов, которые прекратили свое существование после ухода собственника, составило 85,7% из всех выходов. Незначительное число продолжило существование с другими собственниками» [3]. Также, отмечается, что «Из тех, кто закрыл бизнес в 2013 г. и не владеет никаким другим бизнесом, лишь 12,9% готовы попробовать себя снова на предпринимательском поприще. Большинство же (51,6%) не рассматривают возможности создания бизнеса в ближайшие годы» [3].

Изучению потенциала предпринимательской активности в Мордовии посвящен ряд социологических исследований, проводимых в режиме мониторинга. К примеру, по результатам исследования на базе НЦСЭМ РМ «Оценка предпринимательским сообществом общих условий ведения предпринимательской деятельности в Республике Мордовия», проведенного в 2013

году, был составлен аналитический доклад, где приводится комплексная оценка условий ведения предпринимательской деятельности в регионе двумя группами экспертов – представителей малого, среднего и крупного бизнеса и муниципальных служащих, курирующих вопросы предпринимательства. Автор аналитического доклада С.Г. Ушкин отмечает, что «...в группе предпринимателей недовольство общими условиями ведения бизнеса подкрепляется достаточно резким отношением к местным органам власти, наблюдается негативная коннотация, а также чувство обиды на власть». Далее – «Проблемной областью для малого предпринимательства является повышение страховых взносов от индивидуальных предпринимателей в Пенсионный фонд Российской Федерации. По мнению и предпринимателей, и муниципальных служащих, данное обстоятельство негативно сказывается на предпринимательском климате» [6]. Анализируя ответы муниципальных служащих, автор приводит следующие выводы – «В отличие от группы предпринимателей в группе муниципальных служащих царит позитивное восприятие

предпринимательского климата в регионе и критика практически отсутствует... Восприятие общих условий ведения предпринимательской деятельности со стороны муниципальных служащих прямо противоположно восприятию этих же критериев со стороны предпринимателей...» [6].

В январе – марте 2015 года коллективом кафедры социологии совместно со студентами-социологами Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева в рамках проекта «Социальные трансформации и положение молодежи в регионе» было проведено исследование, затронувшее все районы Республики Мордовия, а также города Саранск и Рузаевка. По результатам проведенного в 2015 году анкетного опроса желание открыть «свое дело» проявили чуть более 40% опрошенных, в то время как около 30% не захотели бы заниматься бизнесом и 26% затруднились ответить на данный вопрос, см. рис. 1. Это связано, в первую очередь, с отсутствием первичных инвестиций для начала бизнеса, необходимых связей и знакомств, а также с финансовой и правовой неграмотностью.



Рисунок 1. – «Распределение ответов на вопрос «Хотели бы Вы открыть свое частное предприятие?»»

Так или иначе, занятие бизнесом связывается, в первую очередь, с материальной составляющей. Это доказывают ответы респондентов на вопрос о мотивах занятия предпринимательской деятельностью (более 60% опрошенных связали занятие бизнесом именно с доходом). Участники опроса отметили, что бизнес – это не только возможность прокормить свою семью и помочь родителям (23%), но и перспектива стать богатым человеком (20%), и, таким образом, занять устойчивое положение в обществе (20%). Однако стоит отметить и

творческую составляющую предпринимательской деятельности – около трети опрошенных (33%) считают бизнес хорошей возможностью заняться интересным делом, см. рис. 2. Данные выводы сравнимы с выводами, полученными С.В. Полутиним. В своей работе «Профессионально-трудовое определение молодежи» он пишет – «...в представлении респондентов частное предприятие представляет собой интересное дело, позволяющее добиться устойчивого социального и материального положения» [5].

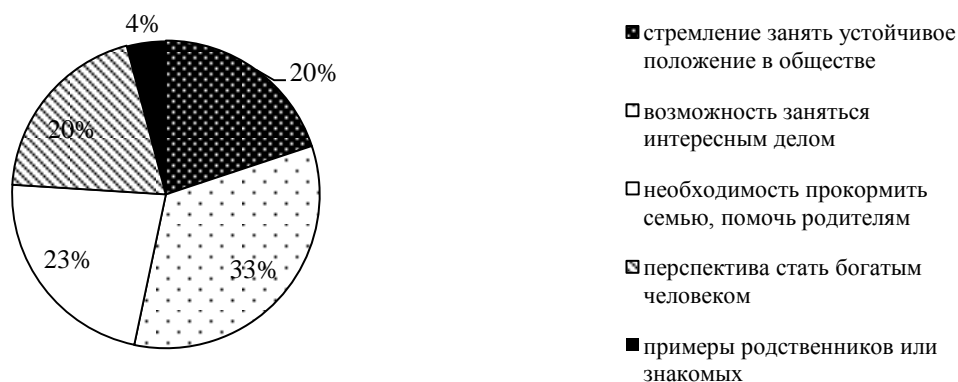


Рисунок 2. – «Мотивы открытия своего частного предприятия»

Но не только лишь к получению прибыли сводится занятие бизнесом. Анализируя данный процесс с точки зрения теории мотивации А.Х. Маслоу, можно сделать вывод, что занятие предпринимательством отражает в себе все пять ступеней пирамиды потребностей, начиная с удовлетворения физиологических потребностей и заканчивая самоактуализацией. Однако, каждый предприниматель индивидуально делает акцент на удовлетворении той или иной потребности, т.е. бизнес может быть источником средств существования (физиологическая потребность и потребность в безопасности); занятие бизнесом может являться неким инструментом соотношения себя с какой-либо референтной группой (потребность в причастности); способом добиться престижа, власти, влияния, доверия (потребность в уважении), и, наконец, бизнес может выступать средством самореализации творческой составляющей (потребность в самоактуализации) [2].

В ходе исследования респондентам – потенциальным предпринимателям было предложено выбрать несколько вариантов ответов на вопрос «От чего зависит успешность?». По мнению опрошенных, успех зависит, прежде всего, от таких условий как способности человека (77%) и целеустремленность (77%), на втором месте – трудолюбие (72%), далее – влиятельные связи (58%), помощь друзей и родственников (43%), удача и везение (40%), а вот социальные гарантии (30%), помощь государства (32%) и государственные социальные программы (29%) занимают далеко не первые позиции.

Анализируя данные ответы можно выделить несколько подгрупп факторов, влияющих на успешность. Условно данные факторы можно соотнести с тремя уровнями. Первый «микро-уровень» составляют личностно-мотивационные факторы; «мезоуровень» определяется ближайшим социальным окружением индивида; «макро-уровень» включает в себя помощь извне, т.е. государства, см. табл. 1.

Таблица 1. – «Распределение факторов, влияющих на успешность»

Микроуровень	Мезоуровень	Макроуровень
<i>Личностно-мотивационные факторы</i>	<i>Ближайшее социальное окружение</i>	<i>Помощь извне (помощь государства)</i>
способности человека	влиятельные связи	социальные гарантии
целеустремленность	помощь друзей и родственников	помощь государства
трудолюбие		государственные социальные программы
удача и везение		

В оценке респондентов условий успешности преобладают факторы микроуровня-личностно-мотивационные, менее значительными респонденты посчитали факторы мезоуровня, т.е. влияние ближайшего социального окружения и, наконец, меньше

всего внимания заслужили факторы макроуровня-помощь со стороны государства.

Республика Мордовия обладает современной инфраструктурой поддержки молодежного предпринимательства и является одним из регионов, где созданы комфортные условия для ведения бизнеса, о чем было также сказано

главой Республики В. Волковым на международном экономическом форуме в Санкт-Петербурге в июне 2015 года. Тем не менее, в процессе своей профессиональной деятельности потенциальные предприниматели региона, в основном, полагаются не на поддержку со стороны государства, а на свои собственные возможности.

Таким образом, можно сделать вывод, что Республика Мордовия обладает потенциалом развития малого и среднего предпринимательства. В регионе существует развернутый комплекс мер, направленных на поддержку предпринимательства на различных уровнях, улучшение инвестиционного климата и

бизнес-среды. Однако создается некий диссонанс между наличием региональной системы поддержки молодых предпринимателей, формированием предпринимательских компетенций потенциальных предпринимателей и реальными оценками действительности самих молодых людей. Это говорит о необходимости дальнейшего совершенствования региональной политики в сфере поддержки молодых предпринимателей, усиления координации поддерживающих структур, а также особого внимания к формированию личностных составляющих.

Литература:

1. Информационное агентство Бизнес Мордовии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bm.binkrm.ru/index.php/component/content/category>

2. Маслоу А.Х. Мотивация и личность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psylib.ukrweb.net/books/masla01/>

3. Верховская О.Р., Дорохина М.В., Сергеева А.В. Национальный отчет «Глобальный мониторинг предпринимательства» [Электронный ресурс]. - 2013. – Режим доступа: http://www.gsom.spbu.ru/images/cms/data/faculty/gem_2013_final20_all.pdf

4. Официальный сайт Государственной Думы Российской Федерации [Электронный ресурс]. –

Режим доступа: <http://www.duma.gov.ru/systems/law/?number=143350-6+&sort=date>

5. Полутин С.В. Профессионально-трудовое определение молодежи / С.В. Полутин // Молодежь в российских регионах: перспективы гражданского и профессионального становления. – М., 2006. – С. 108–118.

6. Ушкин С.Г. Оценка предпринимательским сообществом общих условий ведения предпринимательской деятельности в Республике Мордовия / С.Г. Ушкин // Аналитический доклад ГКУ РМ НЦСЭМ, Саранск, 2013. – С. 1-38.

Сведения об авторе:

Шубина Елизавета Юрьевна (г. Саранск, Россия), аспирант Мордовского Государственного Университета им. Н.П. Огарева, e-mail: __elis__@bk.ru

Data about the author:

E. Shubina (Saransk, Russia), postgraduate student of Mordovian State University of N. Ogarev, e-mail: __elis__@bk.ru



УДК 364.08

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ КАК ПРЕДМЕТ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Д.А. Бистяйкина, Е.Н. Касаркина, Т.В. Соловьёва

Аннотация. В статье анализируются объективные и субъективные показатели качественной характеристики знаний, умений и навыков, благодаря которым достигается определенный уровень профессиональной деятельности в социальной работе. Приведены данные социологического опроса, характеризующие профессиональный и духовно-нравственный портрет социального работника. Обосновывается уникальность социальной работы как профессионального вида деятельности, направленной на оказание помощи человеку или группе лиц, попавших в сложную жизненную ситуацию.

Ключевые слова: социальная работа, профессионализм, знания, умения, навыки, практика, профессия.

PROFESSIONALISM IN SOCIAL WORK AS A SUBJECT OF SOCIAL ANALYSIS

D. Bistyaykina, E. Kasarkina, T. Solovyova

Abstract. The article analyzes the objective and subjective indicators of quality characteristics of knowledge and skills, thereby achieving a certain level of professional activity in social work. The data of the sociological survey, characterizing professional and spiritual and moral portrait of a social worker. Substantiates the uniqueness of social work as a professional activity aimed at helping a person or group of persons in difficult life situation.

Keywords: social work, professionalism, knowledge, abilities, skills, practice, profession.

В условиях реформируемого общества, учитывая возрастающую остроту социальных проблем, возрастает значимость профессии «социальная работа». Профессионализм работников социальных служб проявляется в наличии знаний, умений, навыков и конкретной продуктивной деятельности на практике. Как отмечает Е.И. Холостова, социальная работа – это профессиональный вид деятельности, направленный на оказание помощи человеку или группе лиц, попавших в сложную жизненную ситуацию, на реализацию внутренних ресурсов человека, носящая превентивный характер, способствующая гармонизации социальных отношений в обществе [7].

Относительно понятия «профессионализм» в социальной работе существует две основные точки зрения. Первая точка зрения обосновывается такими учеными как Т.Ф. Золотарева [3], Н.П. Клушина [4], А.А. Козлов [5] и других, свидетельствует о том, что профессиональная компетентность - это

совокупность знаний и умений; профессионализм отражает их качество, а профессиональное мастерство - умение применять их на практике. Вторая точка зрения, разрабатывается учеными Б.Н. Боденко [1], Л.Г. Гусякова [2], Е.И. Холостова [8] и указывает на то, что профессионализм включает в себя профессиональное мастерство и профессиональную компетентность, см. рис. 1.

Как отмечает А.И. Ляшенко, при оценке уровня подготовки и качества социальной работы используют понятие «профессионализм», понимаемое как высокий и устойчивый уровень знаний, умений и навыков, позволяющих достигать наибольшего эффекта в профессиональной деятельности [6, с.29].

Исходя из ценностей, целей, принципов и норм социальной работы, можно составить содержание профессионального и духовно-нравственного портрета социального работника, см. рис. 2.

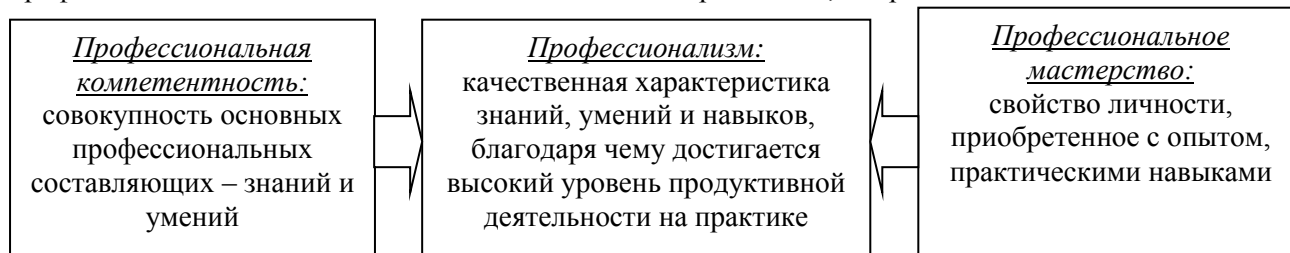


Рисунок 1. – Взаимосвязь понятий «профессиональная компетентность», «профессионализм», «профессиональное мастерство»

Ценности	Личность социального работника																											
	Добро			Истина				Красота																				
Цели	Социальная справедливость		Сохранение социального мира			Социальное равенство		Удовлетворение основных человеческих потребностей																				
Принципы	Антидискриминация		Гуманизм		Конфиденциальность		Добровольность		Доступность		Объективность		Адресность		Универсализм		Толерантность											
Нормы	Непредвзятое отношение		Неприкосновенность права на выбор		Неразглашение информации		Полное информирование		Демократический стиль взаимодействия		Уважение к личному достоинству		Коммуникативная культура		Внимательность к собеседнику		Приоритет диалоговой формы общения		Неконфликтность		Честность		Неиспользование клиента в корыстных целях		Признание права личности на ошибку		Стремление к сотрудничеству	

Рисунок 2. – Содержание системы ценностей личности социального работника как профессионала [9, с.19-23]

На кафедре социальной работы ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева», было проведено социологическое исследование с целью изучения сущностной характеристики и проблематики профессионализма в социальной работе, в ходе которого были опрошены сотрудники Государственного казенного учреждения социального обслуживания Республики Мордовия «Республиканский социальный приют для детей и подростков «Надежда». Изучались как объективные, так и субъективные показатели качественной характеристики знаний, умений и навыков, благодаря которым достигается определенный уровень профессиональной деятельности в социальной работе. Объективные показатели: соответствие человека требованиям профессии, его реальный вклад в социальную практику; знание должностных прав и выполнение профессиональных обязанностей; опыт оказания помощи, поддержки, реабилитации; наличие профессиональных знаний, умений и навыков; способность выступать исполнителем, организатором, координатором, посредником. Субъективные показатели: соответствие профессии требованиям личности, ее интересам, мотивам, склонностям; нервно-психическая выносливость; высокий морально-этический

уровень; удовлетворенность человека своей профессиональной деятельностью; понимание значимости профессии и ее ценностных ориентаций; адекватное отношение к себе как к личности и профессионалу.

По мнению участников опроса понятие «профессионализм в социальной работе», прежде всего, включает:

1. Качественную характеристику субъекта деятельности, высокий и устойчивый уровень знаний, умений и навыков – 24,7% ответов респондентов.

2. Владение средствами решения профессиональных задач и многолетний опыт практической работы – 22,2% ответов респондентов.

3. Круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом и круг полномочий, должностных обязанностей – 21,8% ответов респондентов.

4. Наличие профессионального самосознания – 17,9% ответов респондентов.

5. Творческий подход в деятельности, стабильность и результативность деятельности – 13,4% ответов респондентов.

Интерес представляет распределение мнений респондентов на вопрос: «Каково Ваше представление о профессии «социальная работа»?». Большинство респондентов (73,9%)

считают, что социальная работа - это профессия нужная и необходимая в обществе, она требует много знаний, умений; связана с нуждающимися, требующими сострадания людьми. Многие (63,8% респондентов) считают профессию своим призванием. Проблемный момент состоит в том, что 1,9% респондентов отметили, что профессия рутинная и малооплачиваемая; 12,9% респондентов желали бы сменить работу при условии более хорошей заработной платы.

Тем не менее, о высоком уровне профессионализма сотрудников социального приюта, свидетельствует тот факт, что профессиональная деятельность не связывается с удовлетворением личных потребностей. Для многих сотрудников в профессии более важным является желание помогать людям, приобретение нужных знаний, умений, навыков, желание сделать «мир лучше», чем материальное вознаграждение, похвала, отметка начальством (94,8%).

Многие сотрудники активно работают над собой в плане повышения своего профессионализма. Так, респондентами были отмечены следующие направления: 1) формирование научного мировоззрения, развитие профессиональной компетентности, расширение общенаучного кругозора, повышение своего культурного кругозора (87,8% респондентов); 2) совершенствование культуры и стиля общения, формирование высоких духовных и нравственных качеств (34,6% респондентов); 3) физическое развитие и закалка, укрепление психического здоровья, характера и воли (2,3% респондентов).

Несомненным показателем профессионализма является то, что при решении проблемы клиента для всех сотрудников социального приюта, принимающих участие в опросе, прежде всего, значимыми являются состояние клиента, его проблема, а не личные проблемы. При решении профессиональных заданий, обязанностей многие сотрудники (76,8%) остались бы дополнительно на рабочем месте сверхурочно.

Несомненно, в социальной работе важным является систематическое повышение квалификации специалистов. Но профессионализм в данном случае будет определяться тем, с чем связывают работники это повышение. Так, в нашем исследовании мы получили следующие результаты.

Необходимость повышения своей квалификации связывают с ростом заработной платы, получением премии и повышением по карьерной лестнице 46,7% респондентов. Для

других респондентов (53,3%) более значимым является возрастание престижа профессии, возможность получить новые знания, умения, навыки, возможность более эффективно помогать нуждающимся людям.

По мнению респондентов, успех и качество профессиональной деятельности социального работника определяет строгое следование сотрудников профессиональным требованиям, законам, уставам, приказам, распоряжениям, а также личное положительное отношение сотрудников к профессии, наличие у них положительных личностно-нравственных качеств.

Практически одинаковое процентное соотношение набрали варианты ответов согласно тому, по каким показателям можно считать того или иного сотрудника профессионалом в сфере социальной работы, среди них: 1) соответствует требованиям профессии (личностный и профессиональный потенциал), вносит определенный вклад в социальную политику, эффективно осуществляя свою деятельность по социальной адаптации, помощи, коррекции, реабилитации отдельного человека и различных категорий населения; 2) личностно расположен к профессии, имея личностно-мотивационную готовность, профессионально обусловленные качества личности, профессиональную компетентность, а также позитивное отношение к себе как профессионалу, который стремится к результативности своего труда; 3) достигает реальных, желаемых обществом результатов по социальной помощи, поддержке, адаптации и реабилитации людей; 4) использует современные, эффективные методы, приемы, технологии в целях социальной защиты человека; 5) выполняет нормы, стандарты, эталоны профессии; осознает ее значимость в обществе; 6) привносит в профессиональную деятельность индивидуально-творческий, новаторский компонент, развивая свою личностную и профессиональную индивидуальность; 7) осознает перспективу и зону своего ближайшего профессионального развития, делает все для их реализации; 8) имеет постоянное стремление к профессиональному росту, мастерству, осознавая роль и значимость профессионального образования, повышения квалификации, самообразования, изучения отечественного и зарубежного опыта; 9) достигает необходимого уровня профессиональных и личностных качеств, знаний и умений; 10) социально активен в обществе, ставит и обсуждает вопросы о необходимости внимания общества к

социальной политике, практике, профессии, ее статусу; ищет резервы решения профессиональных, социальных проблем; осознает условия и требования конкуренции социальных услуг. Результаты исследования показали, что структуру движения личности к вершинам профессионализма в социальной работе можно представить в виде воронки,

состоящей из блоков-стадий, по мере того, как индивид проходит через следующие блоки-стадии, она постепенно сужается, см. рис. 3.

В результате проведенного социологического опроса, мы составили показатели уровней профессионализма в практике социальной работы, см. табл. 1.

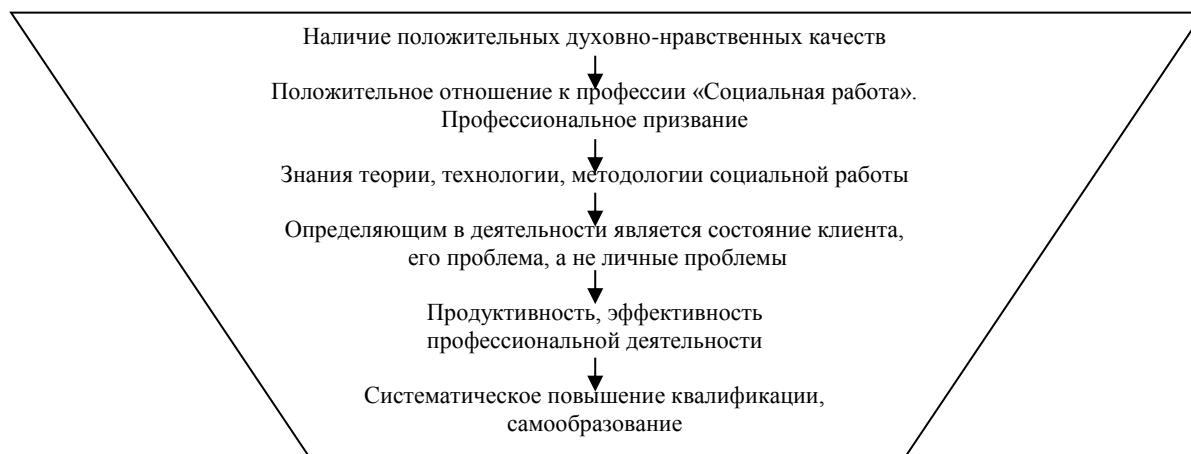


Рисунок 3. - Структура движения личности к вершинам профессионализма в социальной работе

Таблица 1. - Показатели уровней профессионализма в практике социальной работы

Показатели	Профессионализм	
	Высокий уровень	Низкий уровень
1. Отношение к теоретическим знаниям, основам теории и методики социальной работы	Хорошо осознают важность теоретической подготовки, знания теории и методики социальной работы, социального обслуживания и постоянно пополняют знания	Слабая теоретическая и практическая подготовка. Отдают предпочтение прикладным умениям, теоретические знания не относят к числу важных
2. Качество знаний	Междисциплинарные. Системные. Научные. Практические	Практические
3. Отношение к профессии	Положительное	Скорее положительное, чем отрицательное. Безразличное
4. Предпосылки выбора профессии	В соответствии с убеждениями, взглядами, стремлениями, потребности помогать людям, желанием сделать «мир» лучше	Не было другого выбора; по совету родственников; случайный выбор
5. Направления индивидуально – личностного совершенствования в профессии	Формирование научного мировоззрения. Развитие профессиональной компетентности. Расширение общенаучного кругозора. Совершенствование культуры и стиля общения	Индивидуально-личностное совершенствование вне профессиональной деятельности
6. Отношение к заимствованию опыта коллег	Испытывают потребность встречаться с другими специалистами, обсуждать успехи и неудачи в деятельности, наблюдать за коллегами при оказании социальных услуг, их общении с клиентами и партнерами, анализируют свои наблюдения	Наблюдения за практикой коллег с целью заимствования интересных технологий и приемов не ведут
7. Эффективность деятельности	У таких специалистов развита потребность все делать на совесть, они стремятся продумывать содержание и последствия профессиональной деятельности. Желание добиться лучших результатов имеет здоровую основу, не связано с честолюбивыми мотивами, жадной личной «первенства»	Стремление к высоким результатам в работе выражено неярко. Серьезные усилия прикладывают только в ситуациях, когда успех сопряжен с удовлетворением личных амбиций либо с ожиданием поощрения, желанием «быть замеченными»

Таким образом, профессионализм работников социальных служб проявляется в профессиональной компетентности – наличии знаний, умений, навыков и профессиональном мастерстве – конкретной продуктивной деятельности на практике. Невозможно говорить о профессионализме работника, если он некомпетентен в чем-либо или не имеет практического опыта апробации своих знаний. У профессионалов в области социальной работы ярко выражены такие показатели профессионализма как качественные знания теории и практики социальной работы, положительное отношение к профессии, стремление к индивидуально-личностному совершенствованию в профессии,

заимствованию опыта коллег и возможности повысить свою квалификацию, продуктивность профессиональной деятельности. Обобщенно можно сказать, что показателями профессионализма в социальной работе является уровень теоретических знаний, практических умений специалиста, благодаря чему достигается высокий уровень продуктивной деятельности в профессии. Несомненными показателями профессионализма, специфическими для социальной работы, являются индивидуально – личностные характеристики специалистов, их мотивационная направленность на достижение положительных социально значимых целей.

Литература:

1. Боденко Б.Н. Проблемы профессионализма и эффективности труда в социальной работе / Б.Н. Боденко // Профессиональное мастерство работников социальных служб: материалы II Национ. конф. ассоциации работников социальных служб; сост. и отв. ред. А.М. Панов и др. – М.: Социальная работа, 1998. – С. 43-48.
2. Гусякова Л.Г. Современное состояние и проблемы исследования теории социальной работы / Л.Г. Гусякова // Отечественный журнал социальной работы. – 2002. – № 2. – С. 11-15.
3. Золотарева Т.Ф. Практика в системе подготовки специалистов социальной работы в вузе: учебно-методическое пособие / Т.Ф. Золотарева. – 2-е изд. – М.: «Дашков и К^о», 2006. – 128 с.
4. Клушина Н.П. Организация практики студентов по социальной работе: учебное пособие / Н.П. Клушина. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 127 с.
5. Козлов А.А. Практикум социального работника / А.А. Козлов, Т.Б. Иванова. – Ростов-на Дону: «Феникс», 2001. – 320 с.
6. Ляшенко А.И. Профессиональное становление социального работника / А.И. Ляшенко // Профессиональное мастерство работников социальных служб: материалы II Национ. конф. ассоциации работников социальных служб; сост. и отв. ред. А.М. Панов и др. – М.: Социальная работа, 1998. – С. 27-41.
7. Холостова Е.И. Профессионализм в социальной работе: учебное пособие / Е.И. Холостова. – 2-е изд. – М.: «Дашков и К^о», 2007. – 236 с.
8. Холостова Е.И. Профессиональный и духовно-нравственный портрет социального работника / Е.И. Холостова. – М.: «Дашков и К^о», 1993. – 198 с.
9. Шмелева Н.Б. Профессионально-личностное развитие социального работника / Н.Б. Шмелева. – М.: «Дашков и К^о», 1998. – 320 с.

Сведения об авторах:

Бистяйкина Динара Асымовна (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной работы «Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева» Историко-социологический институт, e-mail: dinaraas@mail.ru

Касаркина Елена Николаевна (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы «Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева» Историко-социологический институт, e-mail: eienovik@mail.ru

Соловьева Татьяна Владимировна (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной работы «Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева» Историко-социологический институт, e-mail: tanysha_v@bk.ru

Data about the authors:

D. Bistyaykina (Saransk, Russia), Candidate of Sociological Sciences, Assistant of professor of the chair of social work Mordovian State University named after N.P. Ogarev Historical-Sociological institute, e-mail: dinaraas@mail.ru

E. Kasarkina (Saransk, Russia), Candidate of Sociological Sciences, Assistant of professor, Assistant of professor of the chair of social work Mordovian State University named after N.P. Ogarev Historical-Sociological institute, e-mail: eienovik@mail.ru

T. Solovyova (Saransk, Russia), Candidate of Sociological Sciences, Assistant of professor of the chair of social work Mordovian State University named after N.P. Ogarev Historical-Sociological institute, e-mail: tanysha_v@bk.ru

УДК 314.643.2

ТРАНСФОРМАЦИЯ МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКИХ СВЯЗЕЙ В РОССИЙСКОЙ СЕМЬЕ

А.С. Разорвина

Аннотация. Автор исследует трансформации межпоколенческих связей, произошедшие в российских семьях; выделяет несколько причин таких изменений и перечисляет их негативные последствия. В статье приводятся данные статистических исследований, подтверждающие выводы автора. В различных типах семей положение пожилых членов семьи и, соответственно, качество межпоколенных связей различны. Автор приходит к заключению о том, что межпоколенные связи крайне важны и их влияние на подрастающее поколение нельзя недооценивать.

Ключевые слова: межпоколенные связи, нуклеарные семьи, девиантное поведение, конфликты, патриархальные семьи, эгалитарные семьи, переходные семьи.

TRANSFORMATION OF INTERGENERATIONAL RELATIONS IN THE RUSSIAN FAMILY

A. Razorvina

Abstract. The author examines the transformation of the intergenerational relationships that have taken place in Russian families, identifies several reasons for the changes and lists their negative consequences. The article presents the data of statistical research, confirming the author's conclusions. Various types of families have various positions of older members in it and thus the quality of relations between the generations are different, the author comes to the conclusion that intergenerational communication is extremely important and their influence on the younger generation should not be underestimated.

Keywords: intergenerational communication, nuclear families, deviant behavior, conflicts, patriarchal family, egalitarian family, transitional family.

Семья является важнейшим институтом воспроизводства общества и первичной социализации личности в процессе взаимодействия поколений. Кризисные явления (старение населения, участвовавшие случаи насилия по отношению к пожилым людям и детям, рост числа семей с конфликтными отношениями и т.д.), сопровождающие изменения в современном российском обществе свидетельствуют об обострении проблем в отношениях между поколениями в обществе, в целом и в семье, в частности [6].

Влияние процессов трансформации на взаимодействие поколений в семье изучено недостаточно, хотя осмысление межпоколенческих связей актуально в теоретическом и практическом отношении, т.к. позволяет определить влияние взаимодействия поколений на развитие института семьи, общества в целом и дает возможность уточнить стратегии социальной политики.

На современном этапе межпоколенческие связи становятся все более запутанными и нестабильными, на это, по нашему мнению, есть несколько причин.

1. Рост числа нуклеарных семей (семей, в которых вместе проживают 2 поколения – родители и их дети) – в Западной Европе, США и России нуклеарные семьи составляют более 70% семей. Раздельное проживание ослабляет межпоколенческие связи.

2. Рост числа разводов – снижается участие родителя, который после развода не проживает с ребенком (в подавляющем большинстве случаев это отец), в социализации этого ребенка; ослабляются связи с родственниками отца.

3. Сокращение роли родителей в социализации детей в развитых странах в XX веке. Значительную часть этой функции берут на себя СМИ и школа; они способствуют упрочению внесемейной, особой молодежной субкультуры.

4. Технический прогресс и процессы глобализации меняют взаимоотношения поколений в современной семье. Наличие современных технических средств содействует коммуникации между близкими людьми, но техника не компенсирует живого контакта, что обедняет эмоциональную сторону общения.

5. Рыночная экономика также вынуждает строить отношения со старшими по-новому.

Возрастающая стоимость жизни, активная экономическая деятельность вызывают у некоторых молодых людей чувство того, что родители, утратившие здоровье, доход или не имеющие высокого статуса в обществе, расцениваются как обуза.

Таким образом, по этим и другим причинам, старшие поколения оказались в положении, когда передача материального и духовного наследия приемникам практически отсутствует. Среди молодежи нарастает негативное, отклоняющееся поведение; среднее поколение, которое обычно играет роль буфера между ними, также не имеет устойчивого социального статуса. Многие родители склонны перекладывать ответственность за межпоколенческие отношения на школу, СМИ и другие социальные институты, а значит самоустраиваться от разрешения противоречий с детьми [3].

Родители и взрослые дети в массе своей перестали проживать совместно. Сегодня скорее можно говорить о семейной группе, основной функцией которой является взаимопомощь родителей и детей, кооперация домашнего труда по уходу за детьми и ведению домашнего хозяйства. Социологические исследования показывают, что пожилые родители и их взрослые дети в подавляющем большинстве не хотят жить вместе, в одной семье, а предпочитают проживать в территориальной близости. Это означает, что большинство людей сегодня организуется не в семью в традиционном понимании, состоящую из нескольких поколений, а формирует семейную группу.

Трагично, что возрастает число повзрослевших детей, не желающих принимать на себя ответственность и заботу о родителях. С другой стороны, для пожилых людей характерны установки: «не зависеть от детей», «не быть обузой», «не превратиться в няньку», «не замыкаться только в семейных заботах». У многих трудоспособных пенсионеров стремление к независимости сильнее, чем желание своим участием оказывать помощь детям и их семьям. Возрастание поколенной автономии иногда выливается в форму социального эгоизма [4].

По нашему мнению, бабушки и дедушки играют значительную роль в развитии ребенка, однако основными авторитетами должны оставаться родители. Очень важно, чтобы то, что говорят бабушки и дедушки детям, не противоречило словам родителей. В целом, участие бабушек и дедушек в жизни ребенка

важно как для ребенка, так и для самих бабушек и дедушек – они могут рассказать много интересного из истории семьи, своей жизни, временах, которые давно прошли и т.д. Таким образом, по нашему мнению, старшее поколение является основным транслятором таких важнейших понятий, как патриотизм в самом широком смысле этого слова, семейные ценности и традиции.

По данным исследователя М.В. Вдовиной, более 60% респондентов считают, что конфликты между отцами и детьми протекают более остро, чем между дедами и внуками. Они оценили отношение бабушек и дедушек как более мягкое, чем родительское. При этом около 80% отметили, что совместное проживание в семье нескольких поколений более конфликтно, нежели раздельное. Особенно тяжелы межпоколенные конфликты в семьях с безработными, тяжелобольными, инвалидами, престарелыми. Не менее опасны конфликты в девиантных и асоциальных семьях. Большую тревогу вызывают участвовавшие случаи отказа взрослых детей от престарелых родителей. Разводы родителей являются фактором, способствующим отказу детей от них. Вдовы и вдовцы часто становятся ненужными и брошенными детьми [1].

Благополучие пожилых людей в семье зависит от характера внутрисемейных отношений и способа разрешения внутрисемейных конфликтов, в том числе межпоколенных.

Маргинализация общества ведет к разрушению межпоколенных связей, появлению большого количества семей, для которых характерна крайняя бедность, алкоголизм, болезни, наркомания, асоциальное поведение членов семьи, включая стариков [2].

Семьи без социальной девиации можно разделить по нескольким основным типам: патриархальные, эгалитарные (демократические) и переходные.

Патриархальная семья является исторически изжившей себя формой, хотя «ренессанс» патриархальных отношений наблюдается в определенных регионах России, особенно с преобладанием мусульманской культуры. В патриархальную семью входит несколько брачных пар, обычно она характеризуется многодетностью. Для нее характерен высокий статус старших членов семьи, власть старших мужчин в семье. Она отличается крепкими внутрисемейными связями и стабильностью семейных союзов.

Как правило, надежно защищены старики в эгалитарных семьях, отличающихся семейной сплоченностью, основанной на взаимопонимании, уважении, налаженной кооперации домашнего труда; оптимальными способами разрешения семейных конфликтов, обладающих высокой культурой супружеских и межпоколенных отношений и т.д. Если эгалитарная семья имеет нуклеарную форму, то родители и взрослые дети составляют семейную группу, обеспечивая надежную взаимопомощь. В семейной группе основная тяжесть по ведению домашнего хозяйства и уходу за детьми ложится на 50 – 60-летних родителей, ставших дедушками и бабушками, часто имеющих своих престарелых родителей. По нашим данным, недельный уход за ребенком у молодой мамы составляет 6 – 7 часов, у бабушек – 5 – 6 часов. Интенсивность помощи бабушек и дедушек зависит от того, работают пенсионеры или нет.

Наиболее напряженными и конфликтными являются отношения между родителями и

взрослыми детьми в семьях переходного типа. Эта семья от патриархальных отношений давно ушла, а к эгалитарным, демократическим – не пришла. К сожалению, эти семьи составляют большинство. Они отличаются нестабильностью, высокой напряженностью супружеских и межпоколенных отношений. Если такая семья носит нуклеарную форму, образующаяся семейная группа сохраняет, как правило, напряженные межпоколенные отношения, отличающиеся низкой культурой поведения. Характерно, что переходный тип семьи не определяется прямо её материальным положением.

Таким образом, современные межпоколенные отношения весьма противоречивы. Общая тенденция развития семьи определяется историческим переходом от патриархальной семьи к демократической; но этот процесс проходит неоднозначно и зависит от национально-этнических и региональных особенностей [5].

Литература:

1. Вдовина М.В. Межпоколенные конфликты в современной семье / М.В. Вдовина // Социологические исследования. – 2005. – № 1. – С. 102-104.
2. Гаспарян Ю.А. Семья на пороге XXI века: социологические проблемы / Ю.А. Гаспарян; под ред. К.Н. Хабибуллина. – СПб.: Петрополис, 1999. – 320 с.
3. Семейведение: учебник для академического бакалавриата / отв. ред. О. Г. Прохорова, Е.И. Холостова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2014. – 379 с.
4. Семья и семейное воспитание: кросс-культурный анализ на материале России и США: российско-американский проект / В.И. Жуков и др.;

пер. с англ. Э.А. Алескеровой и др.; под ред. В.И. Жукова. – Москва: Изд-во Рос.гос. соц. ун-та, 2009. – 416 с.

5. Социально-психологические и духовно-нравственные аспекты семьи и семейного воспитания в современном мире: материалы Международной научно-практической конференции «Социально-психологические проблемы современной семьи и воспитания» (г. Москва, 2011 г.) / Рос. акад. наук, Ин-т психологии, Свято-Сергиев. правосл. богослов. акад.; отв. ред. В.А. Кольцова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2013. – 955 с.

6. Черняк Е.М. Семейведение: учебное пособие / Е.М. Черняк. – Москва: Дашков и К°, 2009. – 319 с.

Сведения об авторе:

Разорвина Анна Сергеевна (г. Ульяновск, Россия), аспирант, ассистент кафедры английского языка, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, e-mail: anna141281@mail.ru

Data about the author:

A. Razorvina (Ulyanovsk, Russia), postgraduate student, assistant at the School of Foreign Languages, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. Ulyanov, e-mail: anna141281@mail.ru

УДК 17.018.22

ИНСТИТУТ СЕМЬИ И РОДИТЕЛЬСТВА В ЗЕРКАЛЕ СОЦИАЛЬНО-ИННОВАЦИОННЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН

Г.Б. Сайфутдинова

Аннотация: В статье на основе анализа статистических и эмпирических данных показано, что государственная политика определяла и определяет упрочение и развитие института семьи и родительства. Рассматриваются аспекты трансформации супружеского поведения на фоне социально-инновационных преобразований государственных и общественных институтов. Выделяются основные законодательные инициативы способствующие возрождению семейных ценностей как общественно одобряемой формы поведения способной воспитывать позитивное отношение к семейным ценностям и родительству, в чем видится основная задача общества в настоящий момент.

Ключевые слова: супружество, родительство, социальные институты, модернизация.

THE INSTITUTION OF FAMILY AND PARENTHOOD IN THE MIRROR TRANSFORMATION OF SOCIAL AND INNOVATION IN THE REPUBLIC OF TATARSTAN

G. Sayfutdinova

Abstract: The article based on the analysis of statistical and empirical evidence shows that government policy and will determine the strengthening and development of the institution of the family and parenthood. The aspects of the transformation of marriage, marriage and parenthood on the background of social and innovative transformation of state and public institutions. Singles out the main legislative initiatives contributing to the revival of family values as a socially approved forms of behavior capable of forming a positive attitude towards parenthood, than is seen in the main task of the society at the moment.

Keywords: marriage, parenthood, social institutions, modernization.

В современной России, как и в других индустриальных государствах, институты супружеского и родительского поведения претерпели серьезные изменения в связи с социально-инновационными преобразованиями в XX-XXI вв., что в итоге привело к кризису современной семьи.

Задача исследования – перспектива реализация репродуктивных и воспитательных функций семьи с учетом государственных социальных проектов для укрепления семьи и престижа родительства в обществе.

В исследовании использовались эмпирические данные опроса детных татарских семей в 2013-2015 гг.; анализ статистических данных переписи населения и данные национального архива республики Татарстан.

Цель исследования – эволюция супружеского и родительского поведения, поддерживаемого традиционными общественными институтами и современным законодательством на примере татар Татарстана.

Традиционное отношение этноса к семье и родительству раскрыто в фольклоре и

этнографических исследованиях и связано с особенностями народных образов. В традиционной культуре семья высоко ценилась татарами: вступление в брак считалось естественной необходимостью и закрепляло статус мужчины и женщины в общине. Родительство расценивалось как гарант благополучной старости, что отражено в фольклоре татар: «Лучше иметь одного ребенка, чем сорок родственников» [8, С. 112-124]. Главную роль в становлении традиционного человека играли имперские законы, религия и патриархальная крестьянская община, которые выступали гарантом семьи, религиозного брака и родительства.

После октябрьского переворота статус и положение семьи начинает определяться государством; были унифицированы социальные институты: введен гражданский брак, равноправие в хозяйственном и юридическом отношении между мужчиной и женщиной, обязательная занятость женщин и урбанизация сформировали новый тип семьи [5, С. 27 – 42]. Отличительными особенностями семьи советского типа были её

упрощенная структура (родители и дети) и минидетность. Так, средняя численность татарской семьи по данным хозяйственных книг в 1939 году составляла – 5,2 человека, а в 1979 году – 4,3 [8, С. 112-124]. С 1925 по 2000 год коэффициент суммарной рождаемости в СССР снизился в расчете на одну женщину (с 6,80 до 1,21) [4]. Уменьшение детности семей характерно для всех индустриальных государств. Однако в России трансформации в демографической ситуации были вызваны, прежде всего, радикальными изменениями, произошедшими в социально-экономической системе страны.

В постсоветский период обнаружился глубокий экономический кризис, снижение основных показателей уровня жизни, быстрое повышение уровня бедности населения и, как следствие – кризис семьи. По данным Национального архива РТ, с 1988 по 1991 г., рождаемость в Республике Татарстан резко сократилась, так например, по г. Казань показатели рождаемости за 1992 г. (общее количество детей в возрасте от 0-2 лет было – 29 947 человек), на следующий 1993 г. эта цифра уже – 9439 человек [3, С. 449]. Минимум рождаемости пришелся на 1999 г., когда в Казани на свет появилось всего 8849 детей. В 1990-е гг. понизился общий коэффициент брачности до минимального значения в 1998 году – менее 6 зарегистрированных браков на 1000 человек (5,8 %), и рос коэффициент разводимости, достигший своего максимума в 2002 году (5,9 %), соотношение числа разводов и браков (было зарегистрировано 837 разводов на 1000 браков)[4].

В России продолжается кризис семьи. За период между переписями населения – с 2002 по 2010 гг. – увеличилась доля «одиночных» домохозяйств с 22,3% в 2002 г. до 25,7 в 2010 году, это 14 млн домохозяйств, а средний размер семьи уменьшился с 3,65 человек в 1959 г. до 3,2 человек в 2002 г. и 3,1 человек в 2010 г. [1]. Среднероссийский уровень рождаемости – 1,567, тогда как для простого воспроизводства необходимо 2-3 ребенка в семье. Большинство семей в России с детьми имеют одного ребенка – около 68%, двоих детей – 27%. На основании полевых материалов автор выявила, 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, это несколько выше средних показателей по России [9]. У татар сохраняется приверженность традиционным

ценностям межпоколенной поддержки: помощь идет от родителей к детям – это как денежные транши, так и безвозмездный уход за малолетними детьми. Однако не менее востребованной является помощь детной семье государством.

С середины 2000 –х гг. в России реализуется политика, направленная на рост народонаселения и продолжительность жизни. Наиболее популярной и продуктивной мерой увеличения рождаемости остается материальная помощь, например, «материнский капитал». Несмотря на дискуссию по этому вопросу, сухие факты подтверждают определенное влияние предоставленной меры на повышение рождаемости. Так, в 2007 году количество выданных государственных сертификатов на материнский (семейный) капитал составило 313803 единиц, а в 2013 году – 786320 единиц[4]. Важны меры поддержки детной семьи, принимаемые на региональном уровне, в частности, в республике Татарстан работают целевые программы: «Дети Татарстана», «Профилактика правонарушений в Республике Татарстан», «Программа Организация отдыха, оздоровления, занятости детей и молодежи», «Обеспечение жильем молодых семей в Республике Татарстан»[2]. Молодые татарстанцы чувствуют заботу государства и чаще принимают решение о сознательном приумножении семьи. Так по данным за 6 месяцев 2015 года в столице Татарстана родились 11522 малыша – это на 5,6% больше, чем за аналогичный период минувшего года. В прошлом году в городе был установлен абсолютный рекорд рождаемости: в отделах ЗАГС было зарегистрировано 22949 новорожденных. Это на 22% выше предыдущего демографического рекорда, который был зафиксирован в 1987 году, а по сравнению с 2006-м годом рост рождаемости составил более 80% [6].

Надежная государственная политика может побудить, в первую очередь молодежь, принять решение в пользу родительства. Материалы полевых исследований подтверждают, что большинство респондентов (85,0%) считают: «Родительство – ключевая мотивация в понимании счастливой жизни»[9]. При условии эффективной социальной политики с каждым поколением число детей будет приумножаться, и возможно полное восстановление демографического потенциала страны.

Таким образом, модернизация способствовала изменениям супружеского и

родительского поведения по форме и содержанию: если в традиционной культуре вопрос продолжения рода был вопросом выживания общины, то в индустриальном обществе для поддержания престижа семьи и

родительства уже необходимы усилия государства, которое законодательно определяет тенденции в обществе, ведущие к супружеству и родительству как общественно одобряемой форме поведения.

Литература:

1. Данные переписи населения РТ 2002 г. и 2010 г.

2. Закон Республики Татарстан от 8 декабря 2004 года № 63 ЗРТ «Об адресной социальной поддержке населения в Республике Татарстан семьям, имеющим трех и более детей в возрасте до 18 лет».

3. Национальный архив Республики Татарстан. Ф. 1296. Государственный комитет по статистике. Оп. 18. Ед. хр. 1315, 1394. 4. С. 449.

4. Основные демографические показатели Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/ministry/programms/6>.

5. Пушкарева Н. Л. Как заставить говорить пол? (гендерная концепция как метод анализа в истории и этнологии). / Н.Л. Пушкарева // Этногр. обозрение. 2000. – № 2. – С. 27 – 42.

6. Рождаемость в Казани за 6 месяцев 2015 года выросла на 5,6% [Электронный ресурс]. Режим

доступа: <http://www.kzn.ru/news/49308-rozhdaemost-v-kazani-za-6-mesyatsev-2015-goda-vyroslo-na-56>.

7. Сайфутдинова Г.Б. Анализ перспективы родительства в России (на материалах республики Татарстан / Г.Б. Сайфутдинова, Ю.Е. Железнякова, Г.А. Лякина, Р.Р. Тактамышева // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 6 (Ч.1). – С.199-203.

8. Сайфутдинова Г.Б. Мир детства у татар: обряды и практики социализации (на материалах Республики Татарстан). Диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук / Научный руководитель: проф. Титова Т.А. – Саранск: МГУ им. Н. П. Огарева», 2011. – 261 с.

9. Сайфутдинова Г.Б. Эмпирическое исследование 2013 – 2015 гг. материалы развернутых интервью с представителями полных детных татарских семей в рамках реализации научно-исследовательского проекта «Институт родительства у татар: традиции и современность».

Сведения об авторе:

Сайфутдинова Гузель Борисовна (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, доцент, заведующая музеем, Казанский государственный энергетический университет, guzelsai@mail.ru

Data about the author:

G. Sayfutdinova (Kazan, Russia), candidate of Historical Sciences, associate professor Kazan State Power Engineering University, guzelsai@mail.ru



УДК 316.752

ЦЕННОСТНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ В ОТНОШЕНИИ ЗДОРОВЬЯ КАК ПРЕДМЕТ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Е.П. Пчелкина

Аннотация. В статье раскрывается сущность ценностных предпочтений в отношении здоровья через процессы социализации, становления и развития личности, определяется связь понятий «ценностные предпочтения» и «ценностные ориентации», «социализация» и «идентификация», «самоопределение в сфере здоровья», «ценность здоровья» и др. К уровням ценностных предпочтений в отношении здоровья, выделенным по степени устойчивости и степени достижений в сфере здоровья, относятся: референтный, промежуточный и актуальный.

Ключевые слова: ценностные предпочтения, ценности, ценностные ориентации, самоопределение в сфере здоровья, ценностные предпочтения в отношении здоровья.

VALUE PREFERENCES OF HEALTH AS A SUBJECT OF SOCIOLOGICAL RESEARCH

E. Pchelkina

Abstract. This article discusses the essence of value preferences of health through processes of socialization, formation and personality development, the interrelation of concepts “value preferences” and “value orientations”, “socialization” (“inclusion in society”) and “identification”, “self-determination in the sphere of health”, “value preferences of health”, etc. The levels of value preferences of health are distinguished by the degree of resilience and the degree of achievement.

Keywords: value preferences, values, value orientations, self-determination in the sphere of health, value preferences of health.

Современная ситуация в России характеризуется «наложением» последствий сложного международного положения страны на еще неосуществленный выход из затянувшегося постперестроечного кризиса. Продолжаются и усиливаются тенденции в обществе, приводящие к повышению риска и доли случайных факторов на институциональном уровне. Это снижение общего уровня жизни населения, рост бедности, сворачивание социальных программ, усиление конкуренции за рабочие места из-за притока значительного числа квалифицированных специалистов - беженцев, угроза безработицы, дальнейшее сужение легальной социальной перспективы. В такой ситуации неизбежно будет снижаться уровень здоровья населения, следует ожидать рост смертности, заболеваемости и травматизма. И хотя уже многое было сделано для переориентации общества на моду на здоровый образ жизни, реальные условия для многих людей практически исключают выбор в его пользу. Реализуемый на государственном уровне проект «ГТО», призванный стимулировать и пропагандировать здоровый образ жизни, пока не приобрел массового

характера добровольного включения в него населения.

На институциональном уровне те социальные институты, которые в доперестроечное время были тесно связаны с заботой о здоровье населения, фактически снимают с себя ответственность за его состояние, перекладывая ее исключительно самих индивидов. Ответственность за формирование ценностных предпочтений в отношении здоровья, самоопределение в сфере здоровья, осуществление практик регулярной заботы о нем и сам результат – состояние собственного здоровья признается исключительно за отдельными индивидами [2]. Эта тенденция началась с переориентации общества на индивидуалистические ценности. Усложнение внутренней и внешней социальной ситуации в России способствовало усилению данной тенденции. Хотя наблюдается и противоположная тенденция возрождения ценностей коллективизма, но об ее устойчивости не может идти и речи, так как молодежь ориентирована в подавляющем большинстве на индивидуализм в своих жизненных стратегиях. Как известно, именно молодежь и ее ценностные ориентации, устремления, образ жизни и т.д. являются

индикаторами будущих направлений развития общества.

Тенденции общих процессов макросоциальных изменений актуализируют необходимость исследования ценностных предпочтений в отношении здоровья в тесной взаимосвязи с ними.

В изучаемой нами категории ценностных предпочтений в отношении здоровья родовым является понятие «ценности», проблематика которых является одной из центральных в современной социологии. По определению В.И. Чупрова, к ценностям относят значимые для удовлетворения потребностей людей и социальных групп, а также общества в целом свойства предметов и явлений и окружающей действительности [4].

Ценности существуют как бы вне человека, представляют собой некие принципы, ориентиры для понимания людьми друг друга. У человека или группы к ценностям вырабатываются различные отношения и предпочтения; осуществляется их оценивание и выбор из них наиболее значимых. В отличие от ценностей, ценностные предпочтения имеют непосредственное отношение к каждой личности или группе. Они являются осуществленным выбором, результатом определения степени важности для личности или группы имеющихся в обществе ценностей.

Ценностные предпочтения проявляются в деятельности. Посредством деятельности и во взаимодействии с другими людьми они формируются и корректируются, и являются начальным этапом формирования ценностных ориентаций – более устойчивых образований личности.

Общественные (групповые) ценности, принятые человеком, образуют в его сознании некий устойчивый стержень, ось сознания. В этом внутреннем отражении ценности предостоят уже как ценностные ориентации. То есть ценностные ориентации являются оценочными отношениями личности или группы к тем материальным и духовным благам, которые воспринимаются личностью или группой как цели и средства, предметы и их свойства для удовлетворения своих или групповых потребностей [3].

Ценности здоровья существуют в любом обществе. Необходимость определения каждым человеком степени важности для себя этой ценности в сравнении с другими имеющимися в обществе ценностями, выбора в пользу ценности здоровья определяется столкновением потребности вовлечения человека в целостную социальную систему и

социальных условий жизнедеятельности, имеющихся в его доступе. Так возникают ценностные предпочтения в отношении здоровья как начальный динамический момент постепенно формирующихся у личности (группы) соответствующих ценностных ориентаций.

Имеющиеся в общественном сознании ценности здоровья посредством сформированных в индивидуальном сознании соответствующих ценностных ориентаций выполняют нормативные функции в обществе, то есть направляют социальную деятельность и делают ее избирательной. Совместно с нормами поведения в сфере здоровья ценности здоровья и соответствующие им ценностные ориентации образуют ценностно-нормативную систему, определяющую культуру здоровья человека и общества, а также связанные с ней социальные явления.

Все три категории: ценностные ориентации, ценности и ценностные предпочтения имеют предметное содержание, по которому можно выделить их типы. Интересующие нас ценностные предпочтения в отношении здоровья являются одной из таких разновидностей.

Ценностные предпочтения в отношении здоровья, также как и ценностные ориентации и социальные установки, включают в свой состав следующие структурные элементы: когнитивный компонент: знания, суждения и убеждения об объекте; ценностные представления о здоровье (выбор приоритетных целей сохранения здоровья и способов их реализации); поведенческий компонент – готовность к реализации этих представлений и сами действия, последовательное поведение в сфере здоровья; эмоционально-оценочный компонент: эмоциональные оценки взаимодействия с объектом, отношения к результатам выбора в данной сфере.

К функциям ценностных предпочтений в отношении здоровья на личностном уровне относится реализация процесса развития личности в физическом, психологическом, социальном и духовном отношениях. На социальном уровне ценностные предпочтения в отношении здоровья выполняют функцию демографического воспроизводства и поддержания нормативного порядка в сфере здоровьесбережения в обществе. Они являются сознательными регуляторами поведения. При этом от ценностных ориентаций, в которых они закрепляются, их отличает усиление динамического аспекта.

Источниками ценностных предпочтений в отношении здоровья выступают потребность оценивания и определения степени значимости различных компонентов действительности по отношению к своему здоровью. В результате происходит осмысленная оценочная ориентировка в сфере здоровья. Ситуации выбора в данной сфере способствуют формированию ценностных предпочтений в отношении здоровья.

Процесс социализации, в ходе которого складывается система ценностных предпочтений, в том числе в отношении здоровья, приводит к обретению личностью (группой) социально-статусных позиций в сфере здоровья, к усвоению самой ценности здоровья, цели быть здоровым, средств его сохранения и улучшения, норм здорового образа жизни.

Социализация в сфере здоровья неразрывно связана с непрерывной идентификацией со здоровым человеком, которая, в свою очередь, определяет качество данной социализации, приводит к становлению устойчивой идентичности здорового человека. Характер социальных изменений может свидетельствовать о внутренних нормативно-ценностных перестройках в сфере здоровья в общественном и индивидуальном сознании. А также наоборот, особенности ценностных предпочтений в отношении здоровья могут указывать на некоторые изменения демографической ситуации, тенденции в состоянии здоровья населения.

Социализация и идентификация со здоровым человеком приводят к формированию такого интегрального качества как самоопределение в сфере здоровья, которое является характеристикой идентичности здорового человека и одной из форм социального самоопределения в целом.

Социальное самоопределение представляет собой, по мнению В.А. Ядова, социальную идентификацию [5;6]. Это поэтапный процесс, в результате которого происходит обретение социально-статусных позиций в стратификационном обществе [1].

В процессе самоопределения в сфере здоровья стратифицирующим фактором выступает состояние здоровья человека, результатом этого процесса являются разные уровни данной формы самоопределения. Этим уровням соответствуют уровни ценностных предпочтений в отношении здоровья, выделенные по степени устойчивости и уровню достижений в сфере здоровья.

Самым неустойчивым уровнем с максимально низкой степенью достижений в сфере здоровья является референтный уровень ценностных предпочтений в отношении здоровья. На этом уровне внешняя сторона воспринимается важнее внутреннего смысла. При этом человека характеризует внешняя мотивация в соблюдении здорового образа жизни, неосознанное подражание каким-то характеристикам образа здорового человека. В реальном отношении к собственному здоровью может полностью отсутствовать забота о здоровье, рациональное здоровьесбережение, стремление к познанию феномена здоровья, к расширению и углублению соответствующих знаний и умений, то есть отсутствуют или крайне слабо представлены самоопределение и саморазвитие в данной сфере. При этом также отсутствует интерес к общественной деятельности и трансляции другим накопленных знаний, умений и навыков в отношении здоровья. В отношении к окружающим присутствует разделение на «своих» и «чужих». К «своим» относятся те, кто по природе здоров и красив, при этом возможно имеющий вредные привычки. К «чужим», отвергаемым и презираемым обычно относят увечных, физически слабых и некрасивых. На этом уровне как таковой самоидентификации со здоровым человеком не происходит. Ценностные предпочтения в отношении здоровья носят ситуативный, декларированный характер; отсутствует реальная регулярная забота о здоровье; здоровьесберегающие нормы не усвоены, не регулируют индивидуальное и групповое поведение в повседневной жизни.

Следующий уровень – промежуточный – уже более устойчивый, в котором выше уровень достижений в заботе о здоровье. На этом уровне значимость ценности здоровья начинает осознаваться в индивидуальном или общественном сознании, хотя пока еще не в полной мере, с недостаточной глубиной. Соответственно ценностные предпочтения в отношении здоровья характеризуются противоречивостью и отсутствием гармоничности, в свою очередь, они не проявляются в активной позиции по сохранению и улучшению собственного здоровья. В индивидуальном или общественном сознании они еще не представлены в форме ценностных ориентаций, вместо которых существуют стереотипы, шаблоны, жесткие схемы здоровьесбережения. Это могут быть

завышенные требования, трудно реализуемые на практике, поэтому присутствующие в повседневной жизни эпизодически или вовсе отсутствующие в ней, что оправдывается включением психологических механизмов защиты. В целом же, образ жизни не может называться здоровым, так как в нем присутствуют те или иные отклонения, например, когда занятия в спортзале сочетаются с курением.

Самым высоким и устойчивым уровнем ценностных предпочтений в отношении здоровья является актуальный уровень. На этом уровне происходит оформление ценностных предпочтений в ценностные ориентации, которые обязательно проявляется в жизнедеятельности человека в виде активного позитивного отношения к собственному здоровью и здоровью других людей. При этом максимально значимым становится этический аспект. Накапливаются знания о здоровье и здоровьесбережении, представления о принятых в обществе и конкретных группах ценностях здоровья и нормах его сохранения, о целях быть здоровым (далеких и близких) и способах (средствах) их достижения; присутствует стремление улучшить ситуацию в этой сфере, оздоровить окружающих людей. Человек в ситуации выбора ориентируется на ценность здоровья, всегда учитывает ее в значимых ситуациях. Формируются представления о цели, средствах, ценности и нормах здоровья, готовность и реализация их в поведении; вырабатывается позитивное отношение к осуществлению данного выбора. Происходит становление самосознания здоровья, когда ценность здоровья является важным источником саморазвития личности и общества, прогресса во всех формах общественной жизни. В мотивационной структуре сознания индивида или группы

закрепляется позитивный опыт здоровьесбережения в потребностях вести здоровый образ жизни, в достиженческих потребностях, в высокой двигательной активности, в соответствующих интересах и ценностях здоровья, «окрашивающих» повседневную жизнь человека. Ценностные предпочтения в отношении здоровья закрепляются в повседневных нормах поведения, становятся критерием нравственности и самооценки.

Таким образом, процесс формирования ценностных ориентаций включает начальный динамический момент, выбор ценностных позиций, их ценностные предпочтения. Постоянство и устойчивость выборов закрепляют ценностные предпочтения в ценностные ориентации человека, общества. Ценностные предпочтения являются перманентным, переходящим состоянием. В большинстве случаев такое состояние свойственно индивиду или группе на этапе становления качества субъектности в отношении общественного производства и общественной жизни.

Разновидностью ценностных предпочтений являются ценностные предпочтения в отношении здоровья. Они представляют собой начальный момент формирования идентичности со здоровым человеком; развиваются в ходе социализации, серии выборов при определении значимости для себя ценности здоровья, выполняя функцию сознательной регуляции поведения в данных ситуациях выбора, и являются динамическим моментом, предпосылкой и механизмом формирования ценностных ориентаций в сфере здоровья, в которых и закрепляются. Ценностные предпочтения в отношении здоровья могут быть сформированы в разной степени: находиться на референтном, промежуточном и актуальном уровнях.

Литература:

1. Левичева В.Ф. Социальное самоопределение молодежи / В.Ф. Левичева // Социология молодежи. Энциклопедический словарь; отв. ред. Ю.А. Зубок и В.И. Чупров. - М.: Academia, 2008. - С. 416-418.
2. Пчелкина Е.П. Формирование у студентов ценностных предпочтений в отношении здоровья в условиях трансформационных изменений российского общества / Е.П. Пчелкина // Международный научно-исследовательский журнал. - Екатеринбург. - 2014. - № 1(20). - Ч. 4. - С. 94-95.
3. Сурина И.А. Ценностные ориентации / И.А. Сурина // Социология молодежи.

- Энциклопедический словарь; отв. ред. Ю.А. Зубок и В.И. Чупров. - М.: Academia, 2008. - С. 559-561.
4. Чупров В.И. Ценности / В.И. Чупров // Социология молодежи. Энциклопедический словарь; отв. ред. Ю.А. Зубок и В.И. Чупров. - М.: Academia, 2008. - С. 558-559.
5. Ядов В.А. Социальная идентификация в кризисном обществе / В.А. Ядов // Социологический журнал. - 1994. - № 1. - С. 38-42.
6. Ядов В.А. Социальные идентификации личности в условиях быстрых социальных перемен / В.А. Ядов // Социальная идентификация личности. - М.: ИС РАН, 1994. - Кн. 2. - С. 267-290.

Сведения об авторе:

Пчелкина Евгения Петровна (г. Белгород, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры общей и клинической психологии, факультет психологии, ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (НИУ «БелГУ»), e-mail: pchelkina@bsu.edu.ru

Data about the author:

E. Pchelkina (Belgorod, Russia), candidate of sociological sciences, associate professor at the Department of General and Clinical Psychology of the Faculty of Psychology of the Belgorod State National Research University, e-mail: pchelkina@bsu.edu.ru



АКАДЕМИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ПРИ ПОДДЕРЖКЕ
МИНИСТЕРСТВА ОБРАЗОВАНИЯ НАУКИ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН
ФГБНУ «ИНСТИТУТ ПРОБЛЕМ НАЦИОНАЛЬНОЙ И МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»
АКАДЕМИИ НАУК РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН

КОНКУРС

**на соискание премии им. академика Г.В. Мухаметзяновой
за лучшую научную работу (проект)
в области инновационного развития профессионального
образования Республики Татарстан в 2016 году**

Премия присуждается за научную работу (проект), содержащую(ий) выдающиеся научные результаты теоретического или прикладного характера в области профессионального образования РТ, ранее не отмеченную(ый) государственными премиями РФ и РТ.

На соискание премии могут быть выдвинуты работы (монографии, сборники научных трудов, оригинальные учебники, учебно-методические пособия), созданные автором или коллективом авторов, опубликованные за последние 5 лет. К рассмотрению также принимаются инновационные проекты в области профессионального образования, представленные студентами, аспирантами, учеными, преподавателями.

Контрольные даты:

Приём заявок на конкурс осуществляется до **25 июня 2016 г.**

Итоги конкурса будут подведены до **10 августа 2016 г.**

Торжественная церемония подведения итогов конкурса
состоится **2 сентября 2016 года.**

Контакты:

Приемная Академии социального образования **(843) 555 – 61 – 77**

Приемная Института проблем национальной и малокомплектной школы
Российской академии образования **(843) 555 – 66 – 54**

e-mail:

aso-ksui@mail.ru

us-ippno-rao@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ

О СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

Согласно Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации № 793 от 25 июля 2014 г. «Об утверждении правил формирования в уведомительном порядке перечня рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук и требований к рецензируемым научным изданиям для включения в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» и Приложению № 1, утвержденному данным Приказом, в п. 3 которого отмечено, что рецензируемое научное издание может входить в перечень по одной или нескольким (до трех) отраслям науки и/или (до пяти) группам специальностей научных работников, Ученый совет ИППО РАО постановляет: утвердить следующую номенклатуру научных отраслей специальностей для «Казанского педагогического журнала»:

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

13.00.00 Педагогические науки

19.00.00 Психологические науки

22.00.00 Социологические науки

ANNOUNCEMENTS

According to the **Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation N 793 dated 25.07.2014** “The approval of the rules concerning the compiling with notice of the list of peer-reviewed scientific publications which should consist of basic scientific results of candidate, doctoral theses and requirements on peer-reviewed publications to include them into the list of peer-reviewed scientific publications which should consist of basic scientific results of candidate and doctoral theses” and to the Annex N 1 approved by the Order in which the paragraph 3 says that peer-reviewed publication may be on the list of one or several (up to three) branches of science and / or (up to five) of scientists specialty groups – the Board of academics of IPPPE RAE determines the following list of branches of science and scientists specialty groups for Kazan Pedagogical Journal:

SOCIO-ECONOMIC SCIENCES AND SOCIAL SCIENCES

13.00.00 Pedagogical science

19.00.00 Psychological science

22.00.00 Sociological science

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК Российской Федерации, в которых публикуются основные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по специальностям педагогика, психология, социологические науки.

Статья должна быть актуальной, содержать научную, теоретическую и практическую новизну, без содержания плагиата и самоплагиата (уникальность не менее 80%), без сведений экстремистского, клеветнического и подстрекательного характера. Все статьи проходят закрытую экспертизу в Экспертном совете журнала. Возможен возврат на доработку. Статьи, содержащие обзор научной литературы по теме исследования, не рассматриваются.

Объем публикации – 5 – 15 страниц.

Редакция оставляет за собой право на редактирование статьи.

Для публикации в «Казанском педагогическом журнале» материалы отправляются на e-mail: **kpj07@mail.ru**

Материалы, отправленные в редакцию, должны содержать:

- Заявку автора на публикацию статьи в Казанском педагогическом журнале;
- Рецензию доктора наук по специальности, соответствующей тематике статьи);
- Текст статьи, оформленный по требованиям Казанского педагогического журнала (наименование файла: «Фамилия И.О. первого автора»).

Автор, направляя рукопись в редакцию, принимает личную ответственность за оригинальность исследования, поручает редакции обнародовать произведение посредством его публикации в печати, выражает свое согласие со всеми требованиями журнала, обязуется не публиковать данную статью в других журналах.

Номер выпуска размещается на сайте журнала.

Требования к оформлению статьи:

- объем статьи от 5 страниц; формат – А4, все поля – 2 см; без вставки номера страницы; без расстановки переносов;
- шрифт Times New Roman; кегель 14;
- межстрочный интервал – 1,5 (полуторный); отступ – 0,6;
- выравнивание по всему тексту – по ширине;
- таблицы (надпись сверху) и рисунки (надпись снизу) оформляются в редакторе MicrosoftWord, кегель 12, все рисунки должны быть выполнены только в черно-белой гамме;
- в тексте авторы источников: И.О. Фамилия;
- статья должна содержать 5 – 15 ссылок на источники;
- ссылки в тексте [7, с. 17] или [7].

Структура статьи:

УДК

Название статьи (прописные полужирные буквы)

И.О. Фамилия автора

Аннотация (3 – 5 предложений, не менее 50 слов)

Ключевые слова (5 – 10 слов)

Название статьи (прописные полужирные буквы) (англ.)

И. Фамилия автора (англ.)

Abstract. (англ.)

Keywords: (англ.)

ТЕКСТ, ТЕКСТ, ТЕКСТ

Литература: (оформленная по требованиям ГОСТ):

Сведения об авторе (авторах):

Фамилия Имя Отчество (город, страна), ученая степень, звание, должность, место работы, e-mail.

Data about the author (authors):

И. Фамилия (город, страна), ученая степень, звание, должность, место работы (**англ.**), e-mail.

INFORMATION FOR AUTHORS

This peer-reviewed Journal is included into the list of periodicals recommended by the Higher Attestation Commission of the Ministry of Science and Education of the Russian Federation for publishing doctoral research results in the fields of education, psychology, sociological science.

The submitted article should be relevant, free of plagiarism and self-plagiarism (no less than 80% unique), imply scientific, theoretic and practical novelty. The articles should be free from extremist, libelous or inciting implication. All the papers submitted to the editors undergo an expertise at the Expert council. The article can be returned to the submitter for refining. The papers containing a review of scientific literature on the subject of research are not accepted.

The volume of the article should be no less than 5 and no more than 15 pages.

The editorial board reserves the right to make editorial changes to the original of the article.

The materials to Kazan Pedagogical Journal should be sent as e-mail attachments to: kpj07@mail.ru

The materials submitted to the editors should include:

- Application of the author for publication in Kazan Pedagogical Journal;
- Review of the expert having PhD degree in relevant fields;
- The article should be formalized in compliance with the requirements of Kazan Pedagogical Journal (file name: "Full name of the main author").

The author submitting the manuscript to the editor takes over personal responsibility for the research originality, authorizes the editorial board to deliver the research to an audience by publishing, accedes to all Journal requirements, agrees not to publish the article in any other journal.

The issue number is posted on the Journal website.

Article requirements:

- The article volume should be no less than 5 pages; A4 format, all margins – 2 cm; without page numbers; without hyphenation;
- the font is Times New Roman; size – 14;
- the line spacing is 1.5 (one-and-half); first line indent – 0.6;
- the full justification of text;
- the tables (superscript) and figures (subscript) captions are made in Microsoft Word, size 12, all figures should be performed only in black/white;
- the article should contain 5 – 15 references;
- the references within the text should be presented: forename, patronymic, surname;
- the references within the text should be presented [7, p. 17] or [7].

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АСПИРАНТОВ

Для аспирантов устанавливаются следующие публикационные условия:

1. Статьи аспирантов публикуются в журнале бесплатно.
2. Публикация осуществляется в порядке аспирантской очереди.
3. При подаче статьи аспирантам необходимо прислать по электронной почте:
 - рецензию научного руководителя;
 - рецензию доктора наук;
 - справку об обучении в аспирантуре.
4. Все статьи проходят экспертизу в экспертном совете журнала.
5. Статья аспиранта с учетом требований к оформлению не должна превышать 6 страниц.

INFORMATION FOR POSTGRADUATE STUDENTS

The following publishing requirements for postgraduate students are established:

1. The articles of postgraduate students are published free of charge.
2. The publication is available on a first-come basis.
3. When submitting the articles postgraduate students should send the following by e-mail:
 - review of the mentor;
 - review of the doctor of sciences;
 - extract from the minutes of the meeting of the unit;
 - letter confirming status of postgraduate student.
4. All the articles undergo an expertise at the Expert council of the Journal.
5. The article of postgraduate student should not exceed 6 pages taking into account the article requirements.

**УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ
НА «КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»**

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных и практических работников в области образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов.

В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий ОАО Агентство «Роспечать» можно оформить подписку по индексу 16885.

**SUBSCRIPTION TO
KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL**

The Journal appears six times a year. It is intended for researchers and practitioners in the field of education, for academic staff, postgraduate students, applicants and students.

The subscription is available at post office through the publications directory of JSC “Agency “Rospechat”. The index is 16885.