

**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, № 6

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

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2016, № 6 (119)

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.псих.н.

А.В. Гумеров, д.э.н., профессор

А.Р. Камалеева, д.п.н., доцент

В.В. Королев, к.философ.н., доцент

В.Ш. Масленникова, д.п.н., профессор

Р.Р. Фахрутдинов, д.ист.н.

В.Г. Холоднов, к.ю.н., доцент

Г.А. Шайхутдинова, к.п.н., доцент

В.С. Щербаков, к.п.н., доцент

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

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

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

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

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

В.Ю. Голубовский, д.ю.н., профессор (Россия)

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

Н.И. Леонов, д.псих.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.псих.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.ippprgao.ru/>

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

Журнал распространяется по подписке

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

© Казанский педагогический журнал, 2016

ОБРАЩЕНИЕ РЕДАКЦИИ

Уважаемые авторы и читатели!

Представляем вашему вниманию новый номер Казанского педагогического журнала, завершающего 2016 год. За прошедший год мы опубликовали 326 статей, в которых отражены весомые научные и прикладные результаты исследований из таких отраслей знаний, как педагогика, психология и социология,

Сегодня в рубрике «Гость номера» представлены две статьи. Ольга Николаевна Олейникова, доктор педагогических наук, профессор, директор Центра изучения проблем профессионального образования и Наталия Михайловна Золотарева, директор Департамента государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и дополнительного профессионального образования Министерства образования и науки Российской Федерации раскрывают основные тенденции и тренды развития профессионального образования в странах Европейского союза. Академик РАО, доктор экономических наук, профессор Анатолий Иванович Таюрский, рассматривает проблемы эффективной занятости первичного ресурса труда в регионе.

Надеемся, что и все остальные рубрики номера будут для вас интересными и полезными.

Мы выражаем благодарность авторам нашего журнала и поздравляем всех с наступающим Новым годом, пусть он будет для вас удачным, творческим и радостным!

С уважением и наилучшими пожеланиями,

Казанский педагогический журнал

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

ГОСТЬ НОМЕРА

Олейникова О.Н., Золотарева Н.М. МЕЖДУНАРОДНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИКИ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ И ГЛОБАЛИЗАЦИИ.....	8
Таюрский А.И., Лобанова Е.Э., Таюрская М.В. ОЦЕНКА ФОРМИРОВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛА ЭФФЕКТИВНОЙ ЗАНЯТОСТИ ПЕРВИЧНОГО РЕСУРСА ТРУДА В РЕГИОНЕ.....	13

ПЕДАГОГИКА БЕЗОПАСНОСТИ

Мухаметзянова Ф.Ш., Левина Е.Ю. КОНЦЕПТЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	17
Мухаметзянов И.Ш., Холоднов В.Г., Нуриахметова Ф.М. К СООТНОШЕНИЮ ПОНЯТИЙ «РАДИКАЛИЗМ» И «ЭКСТРЕМИЗМ» В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОСОЗНАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ.....	21

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ

Гриншкун В.В. ВЛИЯНИЕ КАЧЕСТВА ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	28
Назаренко М.М., Лыткина А.В. ОЦЕНКА ИНКЛЮЗИВНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ.....	34

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Гришкин Д.К. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ.....	39
Назаренко А.В., Мишин А.В. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА КАК МНОГОУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА.....	45
Шагеева Ф.Т., Ерова Д.Р. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ.....	48
Адигамова Э.Б. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ПРОИЗВОДСТВА.....	51
Корнилов В.С. РЕАЛИЗАЦИЯ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ОБРАТНЫМ ЗАДАЧАМ ДЛЯ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЙ.....	55
Соколова Г.П., Маханько А.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ САД – СИСТЕМ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ НАУКОЕМКИХ ОТРАСЛЕЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ.....	60
Царегородцева К.А. ВЛИЯНИЕ ИНТЕГРАЦИИ УЧЕБНОЙ И СЦЕНИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО АРТИСТА БАЛЕТА.....	64

Мухаметзянова Л.Ю. ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГУМАНИТАРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС СПО ПО ЛИТЕРАТУРЕ.....	68
Пастюк О.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР СОЦИОИГРОВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ».....	72
Хусаинова А.А. ВЫЯВЛЕНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ.....	77
Баклашова Т.А., Закирова В.Г. ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОГРАММЫ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ: КОНТЕКСТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ.....	82
Галиахметова А.Т., Айтуганова Ж.И., Артамонова Е.В. ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ.....	85
Данилов С.А., Мухаметзянова Ф.Г. ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ИННОВАЦИОННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА.....	88
Цветкова М.А. СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ: ФУНКЦИИ И МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ (НА ПРИМЕРЕ КООРДИНАЦИОННОГО СОВЕТА ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА)..	93

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Баклашова О.Н., Ахметзянова Р.Р. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	96
Ильясов Д.Ф., Кеспиков В.Н., Солодкова М.И., Данельченко Т.А., Ильасова О.А. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТЕХНОПАРК КАК ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ПОДДЕРЖКИ ШКОЛ С НИЗКИМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ ОБУЧЕНИЯ.....	99
Мухаметшин А.Г., Любягина О.А. СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ.....	104
Куликова С.И. РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ.....	109
Мирзоев М.С., Нижников А.И., Хакимов М.Х. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНТЕГРИРОВАННОМУ УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА» В 5-6 КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ ТАДЖИКИСТАНА.....	113

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Лыкова И.А., Боякова Е.В., Стукалова О.В., Гайсина О.В. ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ИЛЛЮСТРИРОВАННОЙ КНИГИ ДЕТЬМИ ТРЕХ-ПЯТИ ЛЕТ (РЕЗУЛЬТАТЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ).....	116
---	------------

Коротовских Т.В., Пяшкур Ю.С. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.... 121

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛИНГВИСТИКА

Полушкина Т.А. ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА: ОЦЕНКА СУЩЕСТВУЮЩИХ ПОДХОДОВ И ОРИЕНТИРЫ БУДУЩЕГО..... 127

Валеева Э.Э. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИН ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА..... 129

Татарина М.Н. СИСТЕМА ОТБОРА И ОРГАНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ..... 132

Чернышенко О.В. ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ..... 136

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Гурьева Е.С. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БОЛЬНИЧНОЙ КЛОУНАДЫ АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ..... 140

Щурова Ю.Е. ВЛИЯНИЕ НАРУШЕНИЙ СЛУХА НА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ..... 143

ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА

Кадыров Б.Г., Королев В.В. ПОДГОТОВКА КОМАНДНО-ПОЛИТИЧЕСКОГО СОСТАВА КРАСНОЙ АРМИИ В СИСТЕМЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 20-30 ГОДЫ ХХ ВЕКА..... 146

Сиразева Л.Г. ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ШКОЛ В 60 ГОДЫ ХХ ВЕКА В ТАССР..... 151

Тинякова Е.А. ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЕ «ШАГИ» РУССКОГО ФОЛЬКЛОРА..... 156

ПСИХОЛОГИЯ

Каяшева О.И., Ханова З.Г. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ МАКИАВЕЛЛИЗМА..... 160

Михалкина С.А., Савинова Т.В. ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА КАК СУБЪЕКТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ..... 165

Фатхуллина Л.З. ВЛИЯНИЕ ХАРАКТЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАСТНИКОВ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА КОНФЛИКТОГЕННОСТЬ ШКОЛЬНОЙ СРЕДЫ..... 168

Осколков И.А. КУЛЬТУРА ОДЕЖДЫ: ПОНЯТИЕ, СТРУКТУРА И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ..... 172

Графская Г.Ш., Миронова М.А. ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ У ЛЮДЕЙ С ОВЗ..... 178

Иванов А.В., Алекберова А.Р. ОСОБЕННОСТИ УЧАСТИЯ ПЕДАГОГА И ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СВИДЕТЕЛЕЙ..... 181

Дубров Д.И. ВНУТРИСЕМЕЙНЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ КАПИТАЛ КАК ПРЕДИКТОР СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ПОДРОСТКОВ..... 184

СОЦИОЛОГИЯ

Зарипова Э.А. СИСТЕМА РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ ПРИЮТОВ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН).....	191
Логинова И.А. ОЦЕНКА КАЧЕСТВА РАБОТЫ ЦЕНТРОВ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ САМАРСКОЙ ОБЛАСТИ).....	196
Герасимов Д.С., Квон Г.М., Мухаметзянова Ф.Г. ИНВЕСТИЦИОННАЯ СРЕДА РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН В УСЛОВИЯХ НЕСТАЦИОНАРНОЙ ЭКОНОМИКИ: СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ.....	199
Киямов И.К., Киямова Л.И. ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК МЕХАНИЗМ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ПЕРСОНАЛА (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ).....	205
Ахмадуллин И.Р. СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК ПОТЕНЦИАЛ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ МАЛЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ.....	209
ИНФОРМАЦИЯ	212

ПЕДАГОГИКА

ГОСТЬ НОМЕРА

УДК 378.095

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ И ГЛОБАЛИЗАЦИИ

О.Н. Олейникова, Н.М. Золотарева

Аннотация. В статье охарактеризованы основные тенденции и тренды развития профессионального образования в странах Европейского союза. Авторы показывают, что в условиях кризиса, несмотря на продолжающееся инвестирование со стороны государств в профессиональное образование, обостряются проблемы, связанные с оптимизацией спроса и предложения квалификаций или, согласно современной международной терминологии, умений на рынке труда. Четкая формулировка стратегических задач для развития систем образования представлена в Европейской стратегии «Образование и обучение - 2020», которая полностью созвучна задачам модернизации российского профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональное образование, умения для рынка труда, «трансверсальные/переносимые» умения, модернизация, инвестирование со стороны государств, гибкость и адаптивность систем профессионального образования.

INTERNATIONAL TENDENCIES OF DEVELOPMENT MODERN PROFESSIONAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF INTEGRATION AND GLOBALIZATION

O. Oleynikova, N. Zolotarev

Abstract. Characteristics of the main tendencies and trends of professional education development in the countries of the European Union are presented in this article. Authors show that in the conditions of crisis, despite the states' proceeding investment into professional education, the problems connected with optimization of supply and demand of qualifications or, according to modern international terminology, abilities for the labor market, become aggravated. The accurate formulation of strategic tasks for education systems development is submitted in the European strategy "Education and training-2020" which is completely conformable to modernization process of the Russian professional education.

Keywords: professional education, abilities for labor market, "transversal/transferable" abilities, modernization, investment from the states, flexibility and adaptability of system of professional education.

В современном мире профессиональное образование признано и является важным фактором не только экономического роста, но и социального единства и благополучия населения. Несмотря на финансовый и экономический кризис многие государства продолжают инвестировать в профессиональное образование. Одновременно в условиях кризиса и в период его преодоления обострились вопросы, связанные с оптимизацией спроса и предложения квалификаций, или, согласно современной международной терминологии, умений на рынке труда [2;3]. Обострение этих вопросов ставит новые задачи системам профессионального образования.

Следует пояснить, что в рамках международного дискурса при использовании

термина «умения», как правило, подразумеваются квалификации и компетенции. Это не вопрос методики, а достигнутая договоренность. Даже вне кризиса, в ситуации быстрых темпов технологических изменений и беспрецедентного роста информационных технологий и факторов, серьезно влияющих на изменения потребностей экономики и рынка труда, системы профессионального образования (далее - ПО) должны быстро реагировать на внешние изменения или даже на их первые признаки. А это, в свою очередь, возможно лишь при внутренней гибкости и адаптивности этих систем [3;5].

Адаптивность систем профессионального образования приобретает особое значение в ситуации растущей неопределенности и

постоянных изменений. Однако, как любая образовательная система, профессиональное образование обладает определенным внутренним консерватизмом и инерцией и не может перестраиваться «на лету». В этой связи особую важность приобретают прогнозы потребности в умениях/квалификациях, поскольку система готовит людей к выходу на рынок труда не здесь и сейчас, но с горизонтом в несколько лет, в зависимости от продолжительности образовательной программы. Глобализация, технологические изменения и изменения в организации труда вкупе с демографическими изменениями (включая старение населения и миграцию) являются одновременно мощными факторами как риска, так и новых возможностей.

В настоящее время, как показывают различные международные исследования, наблюдается значительный сдвиг рынка труда в сторону квалифицированных работников, что обусловлено потребностями постиндустриального общества, основанного на знаниях. И, как следствие, ожидается рост профессий, требующих высокой квалификации, в таких областях, как менеджмент, профессиональные и связанные с ними вспомогательные области [1;3;4].

В экономически развитых странах в ближайшее десятилетие ожидается большой прирост рабочих мест техников и вспомогательного технического персонала в различных областях профессиональной деятельности, в среднем около 4,5 млн. человек. Это персонал с квалификациями среднего уровня. Также ожидается рост рабочих мест, требующих профессионалов с высокими уровнями квалификаций (в таких областях, как физика, математика, инженерия, медицина, здравоохранение и образование) – приблизительно 4,1 млн. человек. Процент занятых в так называемых «знанийных» областях к 2020 г. составит 42%.

В среднесрочной и долгосрочной перспективе предложение, и спрос будут подстраиваться друг к другу, отвечая на возникающие сигналы и стимулы. Другими словами, предприятие не прекратит работать, если не сможет найти персонал, не являющийся носителем идеального сочетания умений - оно будет работать с теми кадрами, которые есть в наличии на рынке труда. И, наоборот, если система образования подготовит слишком много людей определенной квалификации, это не означает, что все они останутся без работы. Они будут искать работу, которая не предполагает использование их квалификации. При этом

наличие у них квалификации высокого уровня будет их явным преимуществом на рынке труда по сравнению с теми работниками, чья квалификация ниже. Последствия этого очевидны. Это и нерациональные затраты в образование этих работников, с одной стороны, а с другой – их разочарование в невозможности реализации собственного потенциала.

При этом, как показывает международный опыт, в настоящее время работодатели при найме работников учитывают не только их формальные квалификации (профессиональные или академические), но и те компетенции, которые принесут добавленную стоимость для их организации. Они отдадут предпочтение гибким работникам, способным быстро адаптироваться к непредвидимым изменениям. Поэтому в идеале профили умений должны сочетать конкретные умения, необходимые для трудовой деятельности в определенной области, и те базовые/ключевые умения, которые необходимы для любого рабочего места, т.е. они могут «переноситься» с одного рабочего места на другое откуда и их название «переносимые» или «трансферальные» умения. Эти умения также называют общими/ключевыми умениями или «мягкими» умениями (soft skills). Они включают в себя способность анализировать и организовывать сложную информацию, брать на себя ответственность, управлять рисками, принимать эффективные решения, работать в команде, коммуникативные умения и т.д. [1-3].

В настоящее время европейские рынки труда демонстрируют ряд трендов, которые необходимо учитывать в свете интернационализации профессионального образования. На первый взгляд, некоторые тренды могут показаться противоречивыми, например, такие как более высокий спрос на квалификации высокого и среднего уровня практически во всех отраслях и профессиях, с одной стороны, и поляризация рабочих мест, с другой.

«Поляризация» рабочих мест означает ожидаемый рост (в абсолютных цифрах) потребности в элементарных занятиях, требующих простых умений при росте спроса на более высококвалифицированных работников. Другими словами, необходимо проводить различие между изменениями в абсолютных цифрах количества рабочих мест и изменениями в структуре и содержании умений/квалификаций в рамках каждой группы рабочих мест.

Одновременно, и это очень важно для системы профессионального образования, даже простые занятия/профессии во все большей мере требуют так называемых «нерутинных» умений,

что обусловлено усложнением и быстрыми изменениями их содержания.

Экономический спад усилил все противоречия на рынке труда, и позитивные тенденции в части спроса слабее, чем до кризиса и последующей рецессии. Спад производства оказал определенное влияние не только на спрос, но и на предложение рабочей силы. Рецессия, как оказалось, способствует усилению стимулов к продолжению образования молодыми людьми, которые сталкиваются с непростой ситуацией на рынке труда и хотят отсрочить необходимость выхода на рынок. А взрослое население выбывает из рынка труда из-за резкого уменьшения возможности трудоустройства [3;5].

Основной проблемой, с которой сталкивается рынок труда Европы, является демографическое старение населения. В этой связи в странах Европейского Союза предпринимаются шаги по повышению участия в рынке труда людей старших возрастных групп для противодействия сокращению рабочей силы, а это означает четкую ориентацию системы профессионального образования на включение в целевые группы различных категорий взрослого населения. Как известно, согласно Лиссабонской стратегии, к 2020 г. участие в обучении в течение всей жизни граждан в возрасте 25 лет 64 года должно составить 15%.

Другими словами, потребность в квалификациях профессионального образования остается высокой, а, следовательно, предложение таких квалификаций со стороны системы профессионального и дополнительного (непрерывного – в международной терминологии) должно постоянно улучшаться и совершенствоваться, как инвестиции в образование и обучение. При том, что программные документы стратегии развития Евросоюза и отдельных национальных государств четко ориентированы на развитие и модернизацию систем профессионального образования в контексте стратегий экономического и социального развития и развития рынков труда, в реальности системы образования и обучения Европы не полностью справляются с удовлетворением спроса на умения.

Основная причина, по мнению европейских экспертов, - недостаточное взаимодействие с деловыми кругами или работодателями, несмотря на то, что в целом социальный диалог в сфере профессионального образования в ЕС весьма развит (во всяком случае, по сравнению с ситуацией в России), и образовательные программы разрабатываются при участии работодателей и на основе профессиональных

стандартов. Очевидно, речь идет о новом качестве этого взаимодействия в усложняющейся ситуации и, в частности, о совместных усилиях по дальнейшему развитию обучения на рабочем месте.

В этом контексте системы профессионального образования Европейского Союза осознают необходимость улучшения качества образовательных стандартов, формирования уже упомянутых выше «трансверсальных/переносимых» умений, включая предпринимательские умения и адаптивность к изменениям на рынке труда.

Предпринимательским умениям придается особое значение, потому что они не только и не столько способствуют созданию нового бизнеса, но способствуют трудоустройству молодежи. На настоящий момент в ЕС только у семи стран имеется отдельная стратегия предпринимательского образования.

Одновременно планируется обобщение и распространение имеющегося положительного мирового опыта в этой области, в том числе посредством реализации программ обучения, основанных на использовании метода решения проблем, и усиления взаимодействия с предприятиями. Также совместно с ОЭСР разрабатывается рамка самооценки для предпринимательского образования на всех уровнях, включая общеобразовательные школы и учреждения профессионального образования и обучения. В ряде документов ЕС указывается, что все молодые люди должны иметь хотя бы один опыт предпринимательства в рамках программ обязательного общего образования.

Одновременно остается актуальной задача повышения уровня знаний и умений в сфере математики, естественных и технических наук, поскольку они формируют базу для продолжения образования и освоения профессиональных квалификаций того качества, которое отвечает задачам современного развития. Очевидно, что именно недостаточный уровень таких знаний частично может объяснить тот факт, что более 2 миллионов вакансий в ЕС остаются незанятыми из-за отсутствия необходимых компетенций и квалификаций [3;4].

Не менее важными в ЕС признаются и компетенции в области иностранных языков. И хотя уже была заявлена цель знания каждым гражданином ЕС двух иностранных языков, ситуация далека от идеала. Так, например, во Франции только 14% школьников достигают уровня свободного владения иностранным языком к концу общего среднего образования, а

в Великобритании этот показатель составляет всего 9% [3].

Одновременно очевидно, что все вышеуказанное по отдельности не решит задач обеспечения устойчивого роста и повышения конкурентоспособности рабочей силы, если не будет преодолен разрыв между средой обучения в учебном заведении и рабочим местом, и не будут предоставлены целевые инвестиции в профессиональное образование.

В целом, в настоящее время все большее и большее признание получают модели профессионального образования с включенным компонентом обучения на предприятии или сочетающие обучение в учебном заведении с обучением на предприятии (программы ученичества, дуальные модели). Преимущество этих моделей состоит в том, что обучающиеся получают возможность погрузиться в трудовую среду, наблюдать за работой других, познавать на практике тонкости не только производственных технологий, но и организации труда и взаимоотношений в коллективе и в команде.

Однако эти модели имеют и свои ограничения, связанные с их стоимостью для работодателей, которые должны выплачивать обучающимся определенное вознаграждение, что становится проблематичным при любых неблагоприятных ситуациях на рынке труда и в экономике.

В любом случае, здесь важна не только сама модель, сколько основополагающий принцип, а именно – обязательно наличие значительного компонента обучения на предприятии, как части целостной образовательной программы. Это, в свою очередь, требует четкого регулирования, определения ролей различных игроков, в том числе и в части финансирования. В ЕС определены области, в которых наблюдается острая нехватка работников с требуемыми квалификациями и которые являются приоритетными с точки зрения обеспечения баланса спроса и предложения умений и квалификации. Это такие области, как ИКТ, здравоохранение, «зеленые» технологии, персональные услуги, бизнес-услуги и др. Ожидается, что решению задачи обеспечения спроса и предложения умений могут способствовать целевые инвестиции в профессиональное образование в этих областях [3].

В Европейском Союзе в целом приоритетом являются государственные инвестиции в сектор профессионального образования в сочетании с

привлечением других доступных источников финансирования. В этой связи осуществляется постоянный поиск оптимальных моделей разделения затрат между различными сторонами (государством, гражданами, работодателями и т.д.). И здесь важно подчеркнуть, что государственные инвестиции являются важным сигналом для других заинтересованных сторон и даже своим разным гарантом безопасности частных инвестиций, поэтому роль государства бы и остается центральной в регулировании рынка образовательных услуг.

При выборе механизма финансирования в обязательном порядке учитывается такое условие, как соблюдение равенства и доступа к образованию, поэтому даже при введении механизмов, предполагающих оплату обучения самими обучающимися в рамках непрерывного профессионального образования, предусматриваются всевозможные системы компенсирующих выплат, грантов и т.д.

Европейская стратегия «Образование и обучение - 2020» четко формулирует *четыре стратегические задачи* для развития систем образования: претворение в жизнь обучения в течение всей жизни и реализация мобильности; повышение качества и эффективности образования и обучения; развитие равенства, социального единства и активного гражданства; усиление творчества и инновационного характера на всех уровнях образования. Все эти четыре стратегические задачи так или иначе связаны с развитием профессионального образования и преодолением таких негативных явлений, как избыток и недостаток квалификаций на рынке труда.

Совершенно очевидно, что все эти цели полностью созвучны задачам модернизации российского профессионального образования, которое должно быть способным реагировать на спрос на профессиональные квалификации, соответствующие экономическим условиям конкретного региона и страны в целом. Оно должно быть ориентировано на различные категории граждан, включая тех, кто впервые выходит на рынок труда, кто желает приобрести высшее образование, а также для тех, кто хочет повысить уровень своих умений или вернуться в систему образования.

Общие векторы означают не безусловное копирование чужих моделей, но адаптацию основных принципов и механизмов с учетом собственных российских традиций, сильных и слабых сторон.

Литература:

1. 'Vocational education and training – key to the future'. Lisbon-Copenhagen-Maastricht: mobilizing for 2010', Cedefop synthesis of the Maastricht study, Luxembourg, 2004.
2. Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning (2006/962/EC): http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf
3. Sellin B. (ed.) European Trends in Occupations and Qualifications. Findings of research, studies and analysis for policies and practices. Cedefop. Luxemburg: Office of Official Publications of the EC, 2000.
4. Ларионова М.В. Автореферат диссертации на соискание степени доктора политических наук «Формирование общего образовательного пространства в условиях развития интеграционных процессов в Европейском Союзе» / М.В. Ларионова. - Москва, ВШЭ, 2006.
5. Олейникова О.Н., Мухоморова А.А. Система квалификаций в странах Европейского Союза / О.Н. Олейникова, А.А. Мухоморова // Центр изучения проблем профессионального образования. – Москва, 2005.

Сведения об авторах:

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

Золотарева Наталья Михайловна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, Директор Департамента государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и дополнительного профессионального образования Министерства образования и науки Российской Федерации, e-mail: zolotareva-nm@mon.gov.ru

Data about the authors:

O. Oleynikova (Moscow, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor, Director of the Center of studying of problems of professional education, e-mail: observatory@cvets.ru

N. Zolotareva (Moscow, Russia), the candidate of pedagogical sciences, the associate professor, the Director of the department of state policy in the sphere of training of personnel and additional professional education of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, e-mail: zolotareva-nm@mon.gov.ru



ОЦЕНКА ФОРМИРОВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛА ЭФФЕКТИВНОЙ ЗАНЯТОСТИ ПЕРВИЧНОГО РЕСУРСА ТРУДА В РЕГИОНЕ

А.И. Таюрский, Е.Э. Лобанова, М.В. Таюрская

Аннотация. В статье рассмотрен подход к оценке формирования потенциала эффективной занятости первичного ресурса труда (ПРТ) в регионе. Раскрыта суть эффективной занятости. Отдельно необходимо отметить актуальность данной статьи, рассматривающей проблемы эффективной занятости в регионе, особенно первичного ресурса труда. В статье выделено, что факторы взаимодействия субъектов рынка услуг профессионального образования и труда зависят во многом от спроса и предложений рынка труда.

Ключевые слова: эффективная занятость, факторы взаимодействия, формирование компетенций, экономические процессы, конкурентоспособность, ресурс труда.

ASSESSMENT OF POTENTIAL FORMATION OF FULL EMPLOYMENT OF PRIMARY LABOUR FORCE IN THE REGION

A. Tayurskiy, E. Lobanova, M. Tayurskaya

Abstract. In the article it is considered the approach to assessment of potential formation of effective employment of primary labour force in the region. The essence of full employment was revealed. It is reviewed the issues of full employment in the region, especially of the primary labor force. It is emphasized that the factors of interaction between labour market and education market to a great extent depend on supply and demand on the labour market.

Keywords: full employment, interaction factors, capacity building, economic functions, competitiveness, labour force.

Современный подход к формированию потенциала эффективной занятости, особенно первичного ресурса труда в ведущих отраслях инновационного производства, потребовал нововведений и в образовательной системе. Выпускникам профессиональных учебных заведений необходимо дать более гибкую, адекватную современному производству систему специальных знаний и производственных навыков. Новые экономические отношения заставили предприятия тщательно просчитывать экономическую целесообразность своих действий, в том числе, и низкую занятость от недостаточной квалификации первичного ресурса труда (ПРТ) молодых специалистов. Всё это привело к необходимости новой формы организации системы всех уровней профессионального образования [2].

Учебным заведениям всех уровней профессионального образования необходимо как можно быстрее адаптироваться к новым требованиям промышленного развития государства; учебные заведения должны располагать объективной информацией о потребностях промышленных предприятий, чтобы иметь возможность для глубокого анализа и прогнозирования территориально-отраслевых пропорций в спросе и предложении на соответствующие кадры, что несомненно

повысит эффективность занятости ПРТ в регионе.

Современные вызовы, связанные с необходимостью перевода национальной экономики на инновационный путь развития и повышением конкурентоспособности экономики регионов, являются определяющими при формировании региональной политики. Созданию условий для реализации новых форм и методов развития экономики региона способствует политика стимулирования точек роста, обеспечивающая формирование зон опережающего развития и устойчивый экономический рост. На качество экономического пространства региона воздействуют экономические процессы, обеспечивающие его рациональную территориальную организацию, связанность, повышение плотности и равномерности размещения факторов производства. Заметное влияние на это оказывает рынок труда. Однако положение на российском рынке труда во многом определяется дисбалансом – количественным и качественным – спроса и предложения рабочей силы. Поэтому столь важно чётко определить факторы, детерминирующие соотношение между ними. Представляется, что только факторно-ориентированная политика формирования и регулирования рынка труда может быть эффективной. В частности, если безработица

вызвана спадом производства или резким увеличением численности трудоспособного населения, профилирование безработных и их профессиональная переподготовка дают слабый, противоречивый эффект. В такой ситуации адресная социальная поддержка безработных незначительно влияет на показатели рынка труда, одновременно увеличивая управленческие издержки и социальную напряжённость. Если же безработицу стимулирует высокий уровень пособий, то полезным может оказаться дифференцированное сокращение их размеров. В то же время следует отметить, что для современной России последний фактор не оказывает существенное влияние, так как отсутствует система страхования от безработицы, что в условиях бюджетного финансирования материальной поддержки безработных приводит к её незначительным размерам, а, следовательно, и к слабому влиянию данного фактора. Большинство безработных, в том числе и выпускники образовательных организаций системы профессионального образования, не имеют требуемого стажа работы и получают лишь минимальное пособие по безработице, представляющее собой незначительную денежную сумму. Так, с начала 2009 г. по настоящее время его размер установлен правительством в 850 руб., увеличенные на районный коэффициент территории регистрации безработного. Для тех же безработных, которые имеют требуемый за последний год до постановки на учёт стаж и претендуют на установление пособия в процентах от средней заработной платы по последнему месту работы, выплачиваемый размер пособия ограничен его максимальным размером, определённым правительством с начала 2009г. по настоящее время в 4900 руб., увеличенные на районный коэффициент территории регистрации безработного. Кроме того, на степень влияния такого фактора как размер пособия по безработице сказывается и тот факт, что только треть (выпускников) молодых специалистов обращается в государственную службу занятости за поддержкой.

Относительно факторов взаимодействия субъектов рынков услуг профессионального образования и труда в процессах прохождения первичным ресурсом труда (молодым специалистом) стадий воспроизводства рабочей силы можно отметить во многом их специфичность по сравнению с большинством факторов, влияющих на формирование спроса и

предложения рынка труда применительно к другим категориям рабочей силы [5].

В рамках концепции содействия эффективной занятости ресурсов труда для отрасли (на примере Красноярского края) разработан подход к позиционированию эффективной занятости выпускников как «процесса их трудоустройства по специальности в наиболее короткие сроки, сопровождающегося успешной адаптацией в коллективе, профессиональным ростом и экономической отдачей для работодателя».

В дальнейших исследованиях мы дополним выделенные показатели такими критериями, как «продолжение профессионального образования на более высоком уровне, по смежной профессии; специализация, способствующая дальнейшему развитию человеческого, социального капиталов»; «самозанятость, базирующаяся на использовании и развитии сформированных в процессах первичной профессиональной подготовки компетенций к предпринимательству, обеспечивающих конкурентоспособность молодого специалиста как хозяйствующего субъекта экономики» [6].

Эффективная занятость ресурсов труда в современных условиях социально-экономического развития страны во многом обусловлена их готовностью к инновационной деятельности [4]. Несмотря на многообразие факторов формирования этой готовности у молодого специалиста, следует отметить, что ключевыми всё же являются те, что связаны с основными субъектами формирования компетенций молодых специалистов в профессиональной деятельности на принципиально новом качественном уровне, а именно с организацией профессионального образования (прежде всего, с образовательной организацией высшего образования) и работодателем. Их результативная интеграция в процессах воспроизводства молодого специалиста на макро- и мезоуровнях взаимодействия региональных рынков услуг профессионального образования и труда формирует условия подготовки ПРТ в требуемых экономикой количественных и качественных параметрах.

Следует отметить, что на макро- и мезоуровнях оценить уровень эффективной занятости ресурсов труда для отрасли довольно сложно в связи с несовершенством статистической базы и отсутствием некоторых ключевых показателей, а также в связи со сложностью отражения в одном показателе такого многогранного процесса, как

воспроизводство молодой рабочей силы. Вопросам региональной оценки параметров рабочей силы посвящены работы ряда отечественных авторов (Т.И. Безденежных, Е.А. Быковой, Е.А. Ефимова и др.). В то же время, используемые ими методики затрагивали лишь отдельные аспекты такого сложного процесса как воспроизводство молодого специалиста.

Учитывая сложность поставленной задачи по оценке уровня показателя эффективной занятости ресурсов труда для отрасли в контексте рассматриваемого в статье подхода была использована концепция многоуровневой оценки региональной конкурентоспособности рабочей силы Т.И. Безденежных [1, с.191-205].

Суть предложенной в статье концепции заключается в одновременном использовании двух подходов к оценке взаимодействия субъектов региональных рынков: формирование интегрального показателя региональной эффективной занятости ресурса труда для отрасли молодых специалистов (ПРТ) и оценка параметров формирования потенциала эффективной занятости ресурса труда в регионе как результата взаимодействия рынков услуг профессионального образования и труда [3].

Анализ, систематизация и постоянный мониторинг результатов применяемого методологического подхода к оценке потенциала взаимодействия субъектов региональных рынков услуг профессионального образования и труда позволяют получить государству, его субъектам нужную информацию на макро- и мезоуровнях для корректировки и планирования параметров воспроизводственного процесса молодых специалистов (ПРТ) как специфической категории рабочей силы и выступают инструментом управления взаимодействием субъектов региональных рынков услуг профессионального образования и труда.

Таким образом, эффективная занятость ПРТ (молодых специалистов) реализуется в большей степени в тех регионах, где сложилась благоприятная демографическая структура занятого населения, потенциал которой используется более рационально с точки зрения минимизации издержек незанятости, с одной стороны, и задействования стимулов к производительному труду ПРТ, нацеленных на

опережение роста производительности труда над ростом заработной платы при дальнейшем повышении реализации её воспроизводственной и стимулирующей функций, с другой стороны.

На основе расчётов показателей «удельной трудовой результативности первичного ресурса труда» произведена апробация изложенного методологического подхода по временным «срезам» в течение 10 лет (2001/2002, 2006/2007, 2009/2010, 2011/2012 учебные годы). При этом были выделены 3 группы регионов, имеющих средний, низкий и высокий уровни реализации эффективной занятости первичного ресурса труда и проанализированы причины, формирующие низкий и высокий уровни реализации этого показателя. Деление субъектов на группы (классы) реализовывалось на основе свойств кривой Гаусса: отклонение от среднего значения по всем субъектам показателя «удельной трудовой результативности первичного ресурса труда»; по крайним значениям распределения ниже и выше 20% соответственно формировало 1 группу (класс) субъекта («высокий уровень реализации эффективной подготовки ПРТ»), и 3 группу (класс) субъекта («низкий уровень реализации эффективной подготовки ПРТ»), значениям показателей субъектов, попадающих в середину (отклонение от среднего значения на 20% в интервале «вверх» и «вниз») формировали 2 группу (класс) субъектов (средний уровень реализации эффективной занятости ПРТ)).

В заключение необходимо отметить, что эффективная занятость ресурсов труда не только для отрасли, но и для региона в особенности, является актуальной. Этот вывод можно сделать потому, что экономическое пространство РФ в целом характеризуется значительной дифференциацией в социально-экономическом развитии регионов. По данным Института проблем региональной экономики РАН и центра региональных исследований НИУ ВШЭ свыше одной трети регионов РФ являются регионами сырьевой направленности. В этой связи актуальной становится проблема эффективной занятости кадров с учётом специфики значительного количества таких регионов.

Литература:

1. Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А. Организационно-методические основания профессиональной подготовки преподавателей для средней профессиональной школы / Ф.Ш.

Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова // Казанский педагогический журнал. - 2014. - № 5. - С. 9-17.

2. Таюрский А.И., Лобанова Е.Э., Таюрская М.В. Взаимодействие субъектов региональных рынков услуг профессионального образования и труда:

сборник научных трудов международной конференции «Актуальные проблемы управления и экономики» / А.И. Таюрский, Е.Э. Лобанова, М.В. Таюрская. - Красноярск. - 2016. - С. 71-82.

3. Юрьева О.В. Успешность профессиональной подготовки на начальном этапе обучения в высшем учебном заведении / О.В. Юрьева // Казанский педагогический журнал. - 2014. - № 3. - С. 132-137.

4. Таюрский А.И. Концептуальные основы формирования системы кадрового обеспечения инновационного производства / А.И. Таюрский // Вестник Томского государственного педагогического

университета. - 2014. - № 12(114). - С. 101-103.

5. Безденежных Т.И. Занятость, рынок труда и конкурентоспособность рабочей силы: концепция, формы и методы управления на региональном уровне: дис. д-ра экон. наук: 08.00.05 / Т.И. Безденежных. - СПб., 2005. – 305 с.

6. Таюрский А.И., Лобанова Е.Э. Таюрская М.В. Эволюция теоретических основ развития интеграции субъектов рынка услуг профессионального образования и труда / А.И. Таюрский, Е.Э. Лобанова, М.В. Таюрская // Казанский педагогический журнал. - 2014. - № 3. - С. 21-33.

Сведения об авторах:

Таюрский Анатолий Иванович (г. Красноярск, Россия), академик РАО, доктор экономических наук, профессор, профессор-консультант Сибирского федерального университета, e-mail: naukaobr@mail.ru

Лобанова Елена Эдуардовна (г. Красноярск, Россия), кандидат экономических наук, доцент, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. академика М.Ф. Решетнёва, e-mail: naukaobr@mail.ru

Таюрская Мария Вячеславовна (г. Красноярск, Россия), научный сотрудник Научно-исследовательской части, Сибирский федеральный университет, e-mail: naukaobr@mail.ru

Data about the authors:

A. Tayurskiy (Krasnoyarsk, Russia), full member of RAE, doctor of economics, professor, visiting professor, Siberian Federal University, e-mail: naukaobr@mail.ru

E. Lobanova (Krasnoyarsk, Russia), candidate of economic sciences, associate professor, Siberian State Aerospace University, e-mail: naukaobr@mail.ru

M. Tayurskaya (Krasnoyarsk, Russia) research fellow at the scientific department, Siberian Federal University, e-mail: naukaobr@mail.ru



ПЕДАГОГИКА БЕЗОПАСНОСТИ

УДК 377:378

КОНЦЕПТЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Ф.Ш. Мухаметзянова, Е.Ю. Левина¹

¹Статья подготовлена в рамках реализации государственного задания р/21 в сфере научных исследований

Аннотация. Потребность в безопасности принадлежит к числу базисных мотивационных механизмов и составляет фундаментальную ценность человеческой жизнедеятельности. Возникающие геополитические, социальные, нравственные противоречия современного общества, многочисленные угрозы безопасности определяют необходимость становления системы обеспечения безопасности личности. Авторами разработаны концептуальные основания формирования безопасности личности в образовательном пространстве, предполагающие изменение подходов в воспитании и обучении подрастающего поколения. Особое внимание уделено социальной ответственности участников образовательных отношений за собственную безопасность и безопасность окружающих; роли образовательных организаций и педагогического сообщества в обеспечении формирования безопасности личности.

Ключевые слова: личность, безопасность, обеспечение, образовательное пространство, образовательные организации.

CONCEPTS OF SAFETY OF THE PERSONALITY IN EDUCATIONAL SPACE

F. Mukhametzyanova, E. Levina

Abstract. The need for safety belongs to number of basic motivational mechanisms and makes the fundamental value of human activity. The arising geopolitical, social, moral contradictions of modern society, numerous safety hazards determine need of formation of system of safety of the personality. The conceptual bases of forming of safety of the personality in educational space assuming change of approaches in education and training of younger generation are developed by authors. Special attention is paid to social responsibility of participants of the educational relations for own safety and safety of people around; roles of the educational organizations and pedagogical community in ensuring forming of safety of the personality.

Keywords: personality, safety, providing, educational space, educational organizations.

Понятие и реализация безопасности в жизнедеятельности любого человека является ключевым ориентиром формирования его системы ценностей и мировоззрения. Сохранение жизни, здоровья граждан, их прав и свобод, обеспечение защищенности выступают приоритетными задачами государства [1]. Образование, как основной социальный институт, способно осуществить значительные позитивные преобразования каждого молодого человека, обеспечив реконструкцию системы ценностей и целей, духовно-нравственное возрождение нашего общества.

Основой, позволяющей обеспечить безопасность личности в образовательном пространстве, служит формирование *социальной ответственности* всех участников образовательных отношений (обучающихся, педагогов, родителей, руководителей образовательных организаций) как способности отвечать за свои действия и действия окружающих в сфере безопасности, определяющие поведение и организацию

жизнедеятельности. Влияние образовательных организаций, роль *педагогического сообщества* и уровень ответственности образования обусловлены универсальностью образования как социального института, охватывающего практически все население страны; системно организованным и научно обоснованным психолого-педагогическим воздействием на формирование личности в рамках образовательных организаций всех типов. Образовательные организации обладают собственной спецификой, обуславливающей особенность управления их безопасностью и уровень социальной ответственности перед личностью, обществом и государством, реализуя процессы обучения, воспитания и развития личности, определяя занятость детей и молодежи довольно длительный период [2-4].

Анализ современных психолого-педагогических, социологических исследований в сфере безопасности личности [5], результаты проведенного ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем» мониторинга

деятельности руководителей образовательных организаций (около 400) в сфере обеспечения комплексной безопасности [2] показывают, что есть необходимость в научных исследованиях системного, концептуализирующего характера, в которых учтены разные аспекты становления системы обеспечения безопасности личности в образовании; требуют переосмысления и новой инструментальной методики психолого-педагогической работы для обеспечения безопасности личности в образовательном пространстве.

Проблемами обеспечения безопасности личности в образовательном пространстве являются: возможность возникновения угроз безопасности; социальная пассивность участников образовательных отношений; отсутствие системности в психолого-педагогическом обеспечении безопасности на научном, теоретическом, методическом и практическом уровнях.

По нашему мнению, угрозы безопасности личности в образовательном пространстве можно сгруппировать следующим образом:

- *ценностно-субъектные угрозы*, возникающие в связи с деградацией общества, падением устоев, отрицанием и деформацией истинных ценностей, отсутствием общероссийской идеологии, обособлением личности, кризисом социальной и гражданской ответственности каждого человека, различного рода аддикциями;

- *социальные угрозы, вызванные потерей* доверия к государству и его социальной эффективности, утратой социального комфорта, насаждением чуждых ценностей, потерей национальной самобытности и традиций, культурной депривацией общества [6];

- *физические угрозы*, обусловленные возникновением опасных, чрезвычайных ситуаций – от пожара до террористического акта или военных действий [7].

Тогда, *безопасность личности мы определяем как интегративную характеристику, обуславливающую способность личности к защищенности (себя и окружающих) и противостоянию ценностно-субъектным, социальным, физическим угрозам в рамках жизнедеятельности.* Наше исследование ограничено образовательным пространством – совокупностью уровней образования (система образования), образовательных организаций (территория образования), участников - обучающиеся, педагоги, родители, руководители образовательных организаций (образовательные отношения).

Основными целями обеспечения безопасности личности в образовательном пространстве являются:

1) формирование личностных качеств обучающихся, позволяющих им быть защищенным от угроз безопасности (ценностно-субъектных, социальных, физических);

2) создание условий реализации образовательной деятельности в образовательной организации, способствующих формированию, развитию и готовности обучающихся к обеспечению личной и общественной безопасности;

3) физическая защищенность обучающихся от угроз безопасности в образовательном пространстве.

В качестве задач обеспечения безопасности личности в образовательном пространстве нами установлены следующие: формирование личности как объекта и субъекта безопасности, способной противостоять угрозам безопасности; формирование социальной ответственности участников образовательных отношений за личную и общественную безопасность; формирование безопасного образовательного пространства.

Сущность обеспечения безопасности личности в образовательном пространстве заключается в:

1) последовательном *формировании системы ценностей* (патриотизм, гражданственность, социальная солидарность, «человечество», «семья», «природа», «наука», «труд и творчество», «искусство и литература», традиционные российские религии); *духовно-нравственного иммунитета* как способа сохранения позитивных идеалов и ценностей социума, обеспечивающих стабильное состояние морального здоровья нации и способности к преодолению деструктивных внешних и внутренних воздействий [8]; *культуры безопасности* как потребности к осознанию личной ответственности и к самоконтролю при любых видах деятельности [9];

2) *создании условий защищенности личности в социальном аспекте:* прав и свобод в рамках законодательства РФ; сохранение этнокультурной, гражданской и общечеловеческой идентичности; гармонизация межнациональных и межэтнических отношений;

3) *создании условий защищенности личности в физическом аспекте* посредством формирования системы комплексной безопасности образовательной организации.

Определены *компоненты обеспечения безопасности личности в образовательном*

пространстве: ценностно-субъектный компонент, включающий потребности, интересы, цели деятельности участников образовательных отношений; *социальный компонент*, включающий систему социальных отношений в образовательном пространстве, основанную на различных формах и средствах достижения безопасности участников образовательных отношений; *физический компонент*, включающий: антитеррористическую и информационную защищенность; профилактику наркомании и правонарушений; физическую охрану и инженерно-техническую защиту; охрану труда, пожарную защищенность, готовность к гражданской обороне и чрезвычайным ситуациям.

Предполагается, что формированию безопасности личности в образовательном пространстве будут способствовать следующие *организационно-педагогические условия*: разработка научно-методического обеспечения формирования безопасности личности [10-12]; подготовка педагогов к формированию безопасности личности [13-17]; подготовка руководителей образовательных организаций к обеспечению комплексной безопасности [18]; комплексная безопасность образовательных организаций [19].

Механизмы обеспечения безопасности личности в образовательном пространстве будут выступать:

1) *система обучения*, обеспечивающая когнитивную основу безопасности личности, способствующая накоплению знаний, умений, компетенций в сфере безопасности;

2) *система воспитания*, обеспечивающая становление, развитие и совершенствование социально ответственных субъектов, способных осуществлять безопасную для себя и общества жизнедеятельность;

3) *система подготовки кадров*, обеспечивающая необходимый уровень компетенций педагогов для реализации задач формирования безопасности личности и руководителей образовательных организаций для решения задач защищенности участников образовательных отношений;

4) *система комплексной безопасности образовательных организаций*, обеспечивающая защищенность образовательной организации от внешних и внутренних угроз физической безопасности.

Представленное авторами видение направлено на формирование безопасности личности в образовательном пространстве и подчеркивает приоритет личности как объекта и субъекта безопасности; способствует достижению культуры безопасности личности и является источником ожиданий безопасности жизнедеятельности личности, общества и государства; акцентирует внимание на роли педагогического сообщества и образовательных организаций в формировании безопасности личности; признает роль социальной ответственности в достижении безопасности личности, общества и государства. Представленные основания являются базой Концепции безопасности личности в образовательном пространстве, разработанной ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», г. Казань.

Литература:

1. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года.

2. Мухаметзянова Ф.Ш., Прокофьева Е.Н., Левина Е.Ю., Абраковнов А.П. Обеспечение безопасности как фактор социальной ответственности образования (по результатам мониторинга вузов) / Ф.Ш. Мухаметзянова, Е.Н. Прокофьева, Е.Ю. Левина, А.П. Абраковнов // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 5(118). - С. 76-81.

3. Мухаметзянова Ф.Ш. Социальная ответственность и ее роль в образовании / Ф.Ш. Мухаметзянова / Сборник докладов международной научно-практической заочной конференции 16 мая 2016 г. ФГБНУ «Институт проблем национальной и малокомплектной школы Российской академии образования» // Научно-образовательный центр «Знание»; под научной редакцией Ф.Ш. Мухаметзяновой. – Казань. - 2016. - С. 10-13.

4. Мухаметзянова Ф.Ш. Социальная ответственность образования: приоритеты и закономерности / Ф.Ш. Мухаметзянова //

Профессиональное образование. Столица. - 2016. - № 5. - С. 13-16.

5. Научные основы безопасного образования: теория и практика: коллективная монография / Ф.Ш. Мухаметзянова, Р.Х. Гильмеева, С.Ю. Грузкова, А.Н. Грязнов, А.Р. Камалеева, Е.Ю. Левина, В.Ш. Масленникова, Л.Ю. Мухаметзянова, Е.Н. Прокофьева, Т.М. Трегубова, Н.М. Угарова, С.В. Хусаинова, Е.А. Чеверикина, Г.А. Шайхутдинова, Л.А. Шибанкова, В.С. Щербаков; под редакцией член-корреспондента РАО, доктора педагогических наук, профессора Ф.Ш. Мухаметзяновой. – Казань: «Данис», 2016. – 268 с.

6. Шибанкова Л.А. Педагогические условия коррекции межэтнических отношений в образовательной среде / Л.А. Шибанкова // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 3. - С. 42-48.

7. Прокофьева Е.Н. Модель управления комплексной безопасностью образовательных организаций / Е.Н. Прокофьева // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 3. - С. 57-61.

8. Гильмеева Р.Х. Формирование духовно-нравственного иммунитета молодежи как условие профилактики экстремизма в безопасной образовательной среде / Р.Х. Гильмеева // Казанский педагогический журнал. - 2015. - Т. 3. - № 6-3. - С. 56-61.

9. Мошкин В.Н. Воспитание культуры безопасности школьников: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Мошкин Владимир Николаевич. - Барнаул, 2004 - 369 с.

10. Мухаметзянова Ф.Ш., Гильмеева Р.Х. Организация мониторинга дополнительных образовательных программ в сфере противодействия идеологии экстремизма и терроризма / Ф.Ш. Мухаметзянова, Р.Х. Гильмеева // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 3(116). - С. 8-16.

11. Мухаметзянова Ф.Ш. и др. Комплекс диагностического материала: анкеты, опросники, тесты для оценки психолого-педагогического состояния безопасности образовательной среды / Ф.Ш. Мухаметзянова, А.Р. Камалеева, Г.А. Шайхутдинова, С.В. Хусаинова, Л.А. Шибанкова. - Казань: Данис, 2016.

12. Масленникова В.Ш. Теоретические аспекты разработки концепции формирования личности безопасного типа в системе образования / В.Ш. Масленникова // Казанский педагогический журнал. - 2016. - Т. 2. - № 2(117). - С. 228-232.

13. Мухаметзянова Ф.Ш., Хусаинова С.В., Камалеева А.Р. Психолого-педагогические условия профилактики экстремистского поведения учащейся молодежи / Ф.Ш. Мухаметзянова, С.В. Хусаинова, А.Р. Камалеева // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 4(117). - С. 19-24.

14. Шибанкова Л.А. Роль педагога в формировании ценностно-смысловых ориентаций учащейся молодежи: сборник материалов

Республиканского семинара / Л.А. Шибанкова // Формирование и оценка компетенций в практике преподавания дисциплин общегуманитарного и социально-экономического цикла. - Казань. - 2016. - С. 76-79.

15. Доронин С.П., Шибанкова Л.А., Грузкова С.Ю. Проблема готовности педагога к обеспечению безопасности поликультурной образовательной среды // С.П. Доронин, Л.А. Шибанкова, С.Ю. Грузкова // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 6-3. - С. 61-66.

16. Щербаков В.С. Современная подготовка педагогов школы к противодействию религиозному экстремизму (на примере преподавателей курсов «Основы безопасности жизнедеятельности») / В.С. Щербаков // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 6-3. - С. 76-79.

17. Мухаметзянова Л.Ю. Профилактика молодежного экстремизма средствами литературы и искусства в поликультурном образовательном пространстве / Л.Ю. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 6-3. - С. 198-202.

18. Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А. Проектирование деятельности образовательных организаций по профилактике вовлечения молодежи в экстремистские организации / Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 6-3. - С. 48-52.

19. Антитеррористическая защищенность образовательных организаций в современных условиях / Е.И. Загребина, Е.Н. Прокофьева // «Современные проблемы социально-гуманитарных наук»: сборник докладов I Всероссийской научно-практической заочной конференции (с международным участием); научный ред. А.В. Гумеров. - Казань. - 2015. - С. 25-28.

Сведения об авторах:

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

Левина Елена Юрьевна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем».

Data about the authors:

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

E. Levina (Kazan, Russia), candidate of pedagogical sciences, senior research associate of FGBNU "Institute of pedagogics, psychology and social problems".

К СООТНОШЕНИЮ ПОНЯТИЙ «РАДИКАЛИЗМ» И «ЭКСТРЕМИЗМ» В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОСОЗНАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

И.Ш. Мухаметзянов, В.Г. Холоднов, Ф.М. Нуриахметова

Аннотация. В статье анализируются причины возникновения радикальных взглядов молодежи в процессе формирования правосознания. Отмечается, что феномен радикализма является идейной платформой экстремистского противоправного поведения молодежи. Преодоление протестных настроений в молодежной среде во многом зависит от эффективности системы образования и воспитания, что делает актуальным вопрос о соотношении понятий «радикализм» и «экстремизм», определяющих направленность молодежного правосознания.

Ключевые слова: радикализм, экстремизм, противоправное поведение, правосознание, воспитание и образование, патриотизм.

ABOUT A CORRELATION OF THE NOTIONS «RADICALISM» AND «EXTREMISM» IN FORMING LEGAL CONSCIOUSNESS OF THE STUDENTS

I. Mukhametzyanov, V. Kholodnov, F. Nuriakhmetova

Abstract. The article analyzes the causes of the radical views of young people in the process of formation of legal consciousness. It is noted that the phenomenon of radicalism is the ideological platform of the extremist illegal behavior of youth. The overcoming of the protest sentiments among young people depends on the effectiveness of education and training, which makes the actual positions of a correlation of the notions «radicalism» and «extremism» in forming legal youth consciousness.

Keywords: radicalism, extremism, criminal behavior, legal, consciousness, upbringing and education, patriotism.

Формирование правосознания современной молодежи происходит под влиянием взглядов и идей, выражающих отношение старшего поколения к праву, законности и правопорядку. Их представления о том, что является правомерным или неправомерным, транслируются через систему образования и неформальных молодежных лидеров в отдельные социальные группы молодежи, приобретая нередко гипертрофированные формы, далекие от нормативного поведения. Молодежное правосознание выступает как специфическая рефлексия и часть общественного сознания, но ярко окрашенная эмоциями в диапазоне от депрессии до эйфории. Деструктивный, разрушительный характер действий молодежи является следствием спонтанных чувств и взглядов, которые, в свою очередь, представляют собой изощренный продукт идеологов-манипуляторов, использующих энергию молодежи для достижения своих стратегических и тактических целей.

Одним из важных достижений демократии является плюрализм мнений и разнообразие политических взглядов, с которыми знакомятся молодые люди в процессе образования в средней специальной (колледж, техникум) и высшей

школе. Поэтому важно в процессе познания форм права (на бытовом и профессиональном уровне) определить позитивные и негативные составляющие оценочных суждений молодежи, где негативные суждения лежат в основе правового нигилизма и радикализации правосознания, провоцирующего противоправные экстремистские действия. Выявление соотношения радикальных идей и мотивов противоправного экстремистского поведения является важной задачей для понимания процесса формирования правосознания молодежи.

Сегодня студенчество и молодежь России в отличие от советского прошлого не отгорожена «железным занавесом» от остального мира. Она находится в тренде новых качественных преобразований мироустройства, где общественное сознание как Запада, так и Востока претерпевает структурные изменения, приводящие к социальным катаклизмам, вызванными политическими и экономическими потрясениями и неясностью исторической перспективы. Информационная революция и создание глобальных социальных сетей, кризисные процессы в мировой экономике, транснациональное распределение миграционных потоков сопровождаются проблемами адаптации

молодых людей активного возраста к новым реалиям XXI века.

В этих условиях молодежь, в своем подавляющем большинстве, воспринимает существующее качество жизни как неадекватное их ценностным ориентациям, поскольку государство и общество не создают реальных возможностей и так называемых «социальных лифтов» для удовлетворения материальных и карьерных потребностей формирующейся личности. При этом, как известно, материальный фактор, являясь определяющим, тем не менее, далеко не всегда отвечает потребностям людей, обеспечивает психологическую комфортность их жизнедеятельности. В этой связи проблемы формирования правового сознания молодого поколения, подверженного психоэмоциональному внешнему воздействию и склонного к конформизму, приобретают острую актуальность. Исследование радикализации юношеского максимализма, граничащего с затянувшимся инфантилизмом, обусловленного снижением общего уровня образования и культуры (порой суррогатного), приводит к генеалогическим методам познания истоков экстремизма в правосознании молодежи.

Пока еще рано говорить о «потерянном поколении» в странах, переживших постреформенные трансформации 80-х и 90-х годов в Восточной Европе и России, но с полной определенностью можно утверждать, что агломерации мигрантов из стран Персидского залива, Центральной Азии и Закавказья переживают драматический период интеграции в европейскую цивилизацию. Происходит деструкция интерактивных поведенческих регуляторов так называемого «гаджет-социума» – поколения, включенного в социальные сети, латентно переживающего разрыв преемственности поколений, внезапно ставших невостребованными, лишившись архаичных семейных и этно-религиозных ценностей, веками формировавших национальное правосознание.

Ресентимент (фр. *ressentiment* – мстительность) как главная составляющая в аксиологии современного адаптивного процесса молодежи в технологичном обществе предопределенно приводит к радикализму восприятия окружающей действительности, исходя из критериев «свой-чужой». Заслуживает внимания тот факт, что в философии Ницше «*ressentiment*» предстает в качестве движущей силы в процессе образования и структурирования нравственной шкалы ценностей правосознания [8, с.813]. Таким образом, по нашему мнению, именно «*ressentiment*» воспроизводит интенции ненависти, негативных эмоций в подсознании

индивида и реализуется в осознанном радикализме правосознания, провоцируя экстремистское поведение. Особо не утруждаясь логикой зрелого мыслительного процесса, молодые люди формируют собственное «революционное сознание», обусловленное, «требованием момента» и сиюминутной целесообразностью. Существующие законность и правопорядок пренебрежительно игнорируются молодежными активистами и подвергаются демонстративным вызовам в форме вандализма, злого хулиганства и других противоправных деяний.

Генеалогия радикализма и экстремизма прослеживается в процессе саморазвития молодежного правосознания и в попытках ложного «правоприменения», т.е. социально опасных действий, устрашающих акций, нередко подпадающих под состав преступлений с окраской «террор». Еще на заре цивилизации автор непреходящих политических учений Никколо Макиавелли, очевидно, имея в виду радикалов, писал: «Однако почти всякий человек, ослепленный мнимым добром и ложной славой, склонен сознательно или бессознательно обольщаться поверхностным блеском людей, заслуживающих скорее порицания, чем похвалы. Они не видят при этом, сколько славы, чести, безопасности, спокойствия, сколько внутреннего душевного удовлетворения теряют они этим, и какому позору, каким упрекам, порицаниям, опасностям и тревогам подвергают себя» [5, с.182].

К числу причин генезиса молодежного радикализма, непосредственно связанных с возрастными, индивидуально-психологическими и социокультурными характеристиками молодежи, можно отнести:

- агрессия как имманентное свойство формирующегося сознания и правоспособности;
- несформировавшееся правопонимание и общее социокультурное сознание;
- маргинальный, социальный статус мигрантов (вынужденных переселенцев, выходцев из сельской местности, столкнувшихся с проблемами урбанизации, иностранцев и «экономических мигрантов» и т.д.);
- эмоционально-чувственное, аффективное восприятие близкого окружения, новой социальной группы, в которую трудно интегрироваться;
- поиск способов самореализации, карьерные устремления, включающие коррупционную составляющую и иные противоправные пути достижения своих целей вплоть до вхождения в криминальные сообщества;
- некритическое, парадоксальное мышление, неумение анализировать причины и последствия

своих поступков (или проступков), отсутствие опыта компромисса и толерантности [4, с.74].

Тем самым, именно синтез объективных (широкого социально-экономического контекста) и субъективных (имманентно присущих молодому поколению) причин предопределяет распространенность агрессивного радикализма в молодежной среде нынешней России. Было бы излишне оптимистичным считать, что существует реальная возможность преодолеть конфликт поколений, не решив системных проблем российского образования и воспитания. К сожалению, учащаяся молодежь, нередко склонна действовать спонтанно, «вершить суд» и самостоятельно принимать решение в ситуации, когда соответствующие правовые институты российского законодательства оказываются неэффективными [4, с.74]. Именно так произошел всплеск молодежного экстремизма в г. Кондопоге (Республика Карелия) в сентябре 2006 г., когда преступление, на основе взаимной неприязни совершенное выходцами из республик Северного Кавказа, не получило должной (а главное, внятной и быстрой) правовой оценки со стороны правоохранительных органов. И как следствие – выступления радикально настроенной части населения этого муниципального образования спровоцировали аналогичные межэтнические столкновения молодежи в других городах (на вещевых рынках, в местах скопления мигрантов из разных стран и регионов России).

В обыденном понимании термин «радикализм» употребляется как синоним понятия «экстремизм», но между ними есть существенная разница, хотя они детерминированы причинно-следственной связью. Так, радикализм фиксируется на концептуальной стороне крайних, хотя и не обязательно общественно опасных идей, а также на методах их реализации. Радикализм может быть остро критическим, но не конструктивным, в отличие от экстремизма, который всегда предполагает конкретную акцию. Экстремизм, в первую очередь, фиксирует внимание на конкретных методах и средствах борьбы, отодвигая поиск компромиссов на второй план. О радикализме обычно говорят применительно к идеологическим, политическим и экономическим взглядам и теориям, крайне не популярным, содержащим неоправданные риски и тяжелые последствия. Это же относится к организациям, партиям или партийным фракциям, политическим движениям, социально-активным группам, отдельным лидерам и т.д. Например, оценивая однозначную национальную направленность общественного движения, употребляют термин «национальный

радикализм»; оценивая же степень крайности методов реализации таких стремлений, акторов называют «экстремистами», если их деятельность противоречит федеральному законодательству.

В основе радикализма лежит и негативное отношение к сложившейся социально-политической деятельности, и признание одного из возможных способов выхода из реальной ситуации как единственно возможного. В то же время радикализм не следует отождествлять с какой-либо проработанной террористической концепцией и четко сформулированной стратегией и тактикой действия. Радикальные послы могут содержаться в поэтапном планировании реформ, преобразований и т.д. Однако радикализм так таковой всегда присутствует в различных формах экстремизма и терроризма [1, с.14]. Радикализм – чаще всего оппозиционное направление, действие «вопреки». Более того, это – опора наиболее жесткой, разрушительной оппозиции, в отличие от оппозиции умеренной – «системной», лояльной, по существу оппортунистической. Как правило, радикализм играет в обществе дестабилизирующую роль, например, в экономике так называемая «шоковая терапия». Благоприятной социально-психологической почвой для радикализма считается состояние всеобщей неуверенности и нестабильности. Именно на этой базе расцветают ультралевые и ультраправые организации, политические партии и общественные движения, претендующие на роль «спасителей нации».

На наш взгляд рациональнее всего рассматривать экстремизм как сложное явление с несколькими сущностными составляющими. Наиболее простым будет его оценка как деятельность, направленная на реализацию личностных установок, обусловленная существованием убеждения (отношение к чему-то или к кому-то), выходящему за рамки общепринятых норм. Вместе с тем, если отталкиваться от понимания причин и предпосылок формирования экстремистской направленности личности, необходимо обратить внимание и на определенную иерархию предпосылок. Согласно Р.Т. Coleman и А. Bartoli [10] к ним необходимо отнести, в первую очередь:

- блокирование потребностей, среди которых неблагоприятные социальные условия, отрицание основных потребностей человека, частый опыт унижения;

- конструирование экстремизма, реализующегося на основе двух основных способов формирования экстремистского поведения: политические лидеры стимулируют

экстремизм для достижения собственных целей, доминирующая группа – в попытке сохранить власть и противостоять требованиям к переменам, называя действия маргинальных групп «экстремистскими», тем самым создавая так называемое самоисполняющееся пророчество, которое вызывает все более крайние действия этих групп;

- эмоциональный выход для тяжелых чувств, обусловленный наличием постоянного опыта угнетения, нарушения безопасности, унижения и т.д. В результате чего люди могут использовать разрушительные стратегии для «восстановления справедливости», мести. Возникают радикально настроенные группы, внутри которых экстремизм может быть санкционирован;

- рациональная стратегия в борьбе за власть, когда экстремизм хорошо работает как инструмент обретения политической власти;

- последствия апокалиптической идеологии, обязательно включающей в себя идею борьбы добра со злом; возвышение «светлой» стороны и причисление к ней носителя идеологии, а также санкционирование уничтожения «темной» стороны;

- патологическое заболевание, проявляющееся как патологическая тяга к жестокости с целью почувствовать самоутверждение. Исключение идеологической и политической подоплеки дает приоритет внутреннему патологическому стремлению индивида к разрушению.

Структурируя выше приведенные причины, можно говорить о формировании предпосылок к экстремистскому поведению на основе внешних и внутренних, по отношению к конкретной личности, групп факторов. При этом внешние, не зависящие от самой личности, но создающие условия к формированию такого поведения – это экономический и социальный уклады и кризисы, социальная неустроенность, отсутствие «социальных лифтов», утрата веры в справедливость общественно-политических и правовых институтов и многое другое. Внутренние факторы определяются особенностями личности, характером, мышлением, сформированным в результате обучения и воспитания, мировоззрением. Сочетание внешних и внутренних факторов, при определенных условиях, например, наличие внешнего влияния, объясняющего проблемную ситуацию с позиции, выгодной для личности, часто приводит к формированию экстремистского поведения. В подростковом возрасте, в силу неустоявшихся еще мировоззренческих представлений и опыта решения проблем, на фоне потребности в групповой идентичности, поиске ориентира в дальнейшей жизни

экстремистское поведение обеспечивает быструю самореализацию, но сопровождается саморазрушением личности и реализуется за счет других членов общества [3].

Как правило, практически всем разновидностям экстремизма присущи определенные общие черты: насилие или его угроза (обычно вооруженного); одномерность, однобокость в восприятии общественных проблем и в поиске путей их решения; фанатизм, одержимость в стремлении навязывать свои принципы и взгляды оппонентам; бездумное, беспрекословное выполнение всех приказов, инструкций; опора на чувства, инстинкты, предрассудки, а не на разум; неспособность к толерантности, компромиссам, либо их игнорирование. Экстремизм смыкается с крайним радикализмом, терроризмом, нигилизмом, революционным вождизмом. Из общих факторов, влияющих на развитие и становление молодежного политического экстремизма любого толка, можно выделить ослабление воспитательного направления работы с молодежью. В современных условиях наблюдается явный недостаток воспитательных воздействий на личность молодого человека, а также мер просветительского характера о национальных, культурных, конфессиональных и прочих особенностях народов страны. В связи с этим необходимо возложить обязанности на образовательные учреждения разного уровня по усилению воспитания молодежи в духе общечеловеческих, гуманистических ценностей, что будет служить препятствием для распространения экстремизма.

В последнее время возросшее неприязненное отношение к мигрантам в зарубежных вузах на бытовом уровне, а также критика концепции мультикультурализма со стороны европейских политиков, проблема борьбы с экстремизмом в известной степени зашла в тупик, что послужило одним из факторов так называемого «брекзита» – выхода Великобритании из Европейского Сообщества. Были предприняты попытки переформулировать подходы к пониманию радикальной и экстремистской тематики в образовательном процессе. В этой связи особый интерес представляет концепция кросс-культурного взаимодействия, о которой упоминает Л. Филлипс в трактовке «a liberal arts education» [11]. Понятно, что либерализация образования – это неминуемое следствие развития коммуникации. Однако нормативно-правовое регулирование образовательного процесса в демократическом государстве не сужает пространство прав и свобод граждан, а упорядочивает его, предоставляя равные

возможности всем участникам образовательного процесса. Совершенно справедливо Е.А. Терешина структурирует этот комплексный подход как триединый механизм противоборства экстремизму в молодежной среде, включающий:

- нормативно-правовые и организационные рычаги регулирования (государство и право);
- институты гражданского общества (семья, система образования);
- средства массовой информации (СМИ), сети Интернет [9, с.131].

Безусловно, такой подход не исключает и другие направления и средства противоборства с молодежным радикализмом и экстремизмом. В этой связи особую озабоченность вызывает распространение среди молодежи религиозных вероучений, связанных с так называемым «радикальным исламом». В ряде регионов Российской Федерации, в частности, в Татарстане, Закавказье система светского образования на первый взгляд не связана с религиозной (православной и мусульманской). Однако молодежь нередко предпочитает получать первое и второе дополнительное образование как светское, так и религиозное. Это же относится к обучению в аспирантуре, где ведется подготовка научно-педагогических кадров высшей квалификации, предусматривающей защиту диссертаций. Например, настоятелями православных храмов и мусульманских мечетей уже не редко являются кандидаты и доктора наук (педагоги, психологи, экономисты, юристы и т.д.), получившие ученую степень в светском высшем учебном заведении или академическом институте. Первоочередной интенцией, воздействующей на уровень конфликтности в религиозной сфере и в то же время обладающей потенциалом противодействия экстремизму, по мнению авторов, является координация структурных составляющих системы образования. В том числе определение места религиозных учебных заведений в общем образовательном пространстве современной России [2, с.80].

Молодежный радикализм и экстремизм выступают как совокупный эффект социокультурных изменений в российском обществе. Социокультурные детерминанты молодежного радикализма выражаются в социальных разрывах, в той степени социальных неравенств, которые воспринимаются молодежью как несправедливые, как чуждые, как барьеры на пути социальной и политической активности молодежи. Структурные социальные изменения, резкое имущественное расслоение общества породили недоверие молодежи к государственным и общественным институтам, в

результате наметился рост недопустимых антиобщественных радикальных поступков и проявлений, приводящих к преступлениям экстремистской направленности. Радикальные взгляды характерны не только для малоимущей, обездоленной молодежи, но и для молодых людей со средним уровнем обеспеченности, с социальными и политическими амбициями, не удовлетворенных существующими институциональными возможностями, которые потенциально могут встать на путь экстремистских проявлений.

Радикализация взглядов молодого поколения проявляется в отрицательной оценке текущих событий: фактов коррупции и социальной несправедливости, межнациональных конфликтов, бюрократии и произвола чиновников. В историческом сознании молодых россиян – в советском прошлом и в «лихих 90-х» – не актуализировано представление о радикализме как тупиковом и требующем человеческих жертв на пути достижения социально значимых целей. Кроме того, поверхностное осмысление истории страны приводит к недооценке преемственности и непониманию логики становления и развития российской государственности. Тем самым, радикализм закрепляется в сознании молодежи на уровне недопонимания исторического процесса, вырастает из противоречивых чувств исторической разорванности [1, с.14]. Например, в оценке роли знаковых личностей в истории России – Ивана Грозного, Петра Великого, Иосифа Сталина и других. Однако в этом направлении государство своевременно предприняло конструктивные шаги и наметило ряд превентивных мер: растет количество различных российских НКО патриотической и просветительской направленности. Особенно отчетливо это проявилось в канун празднования 70-летия со дня Победы над фашизмом в Великой Отечественной войне, когда тысячи молодых людей из числа учащихся и студенчества проделали огромную работу по патриотическому самовоспитанию, продемонстрировав непреходящие ценности уважения и любви к старшему поколению, совершившему подвиг освобождения человечества от фашизма.

Вместе с тем, проблема правового нигилизма вполне осязаемо существует среди молодежи и студенчества. Отношение молодежи к праву как исключительно к форме принудительного воздействия, внешнего контроля со стороны государства способствует возникновению радикальных взглядов. Протестное нарушение законности и правопорядка воспринимается определенной частью молодежи как естественное

право, как коллизия с позитивным правом, при этом наивно отсутствует понимание неотвратимости наказания и ответственности перед государством и обществом. А так как определение социальной справедливости в молодежной среде связано в немалой степени с предвзятой негативной оценкой государства как гаранта прав и обязанностей граждан, то возникает риск подмены понятий справедливости и радикализма односторонних решений. Противоправные деяния против государства и отдельных его представителей могут рассматриваться молодыми радикалами как восстановление справедливости, хотя это не означает, что значительная часть российской молодежи готова стать сторонниками экстремистских действий. Тем не менее, такие риски не могут быть исключены в процессе обеспечения общественной безопасности. Другое дело, что отношение к российскому государству, как не правовому, высказываемое частью молодежи, особенно относительно вопросов борьбы с коррупцией, преодоления протекционизма в реализации карьерных устремлений молодежи, формирует позитивное отношение к радикальным взглядам как вполне обоснованным вследствие неэффективности законодательства и правоприменительной практики.

Решения этих проблем, очевидно, видится в возрастании воспитательной компоненты, обусловленной новыми стандартами реформируемого образования как в средней, так и в высшей школе. При этом информационная составляющая не утрачивает своего ключевого значения, но меняется форма и канал передачи информации от вербального непосредственного контакта с преподавателем к дистанционному контакту посредством электронных средств связи через интернет и социальные сети [7, с.38].

Наконец, с целью формирования научного правосознания следует продолжать диалоги студенческой молодежи с экспертным научным сообществом, профессионалами из правоохранительной системы в сфере борьбы с терроризмом и экстремизмом. Необходимо делать регулярным такое общение, которое приносит, как показывает практика, заметные позитивные плоды. Так, в частном образовательном учреждении «Академия социального образования» (г. Казань) для студентов юридического факультета целенаправленно в рамках профессиональной подготовки проводятся встречи с ветеранами правоохранительных органов, посещение музеев МВД, ФСБ, учреждений государственного и муниципального управления не только Татарстана, но высших органов законодательной власти страны. Неизгладимое впечатление у студентов оставили встречи с депутатами Госдумы и членами Совета Федерации Федерального Собрания России непосредственно в их рабочих кабинетах в г. Москве. Опыт показывает, что в стратегию развития вуза как субъекта противодействия радикализму и экстремизму, могут быть интегрированы внеаудиторные мероприятия, в том числе встречи с государственными деятелями и политическими лидерами [6, с.107].

Таким образом, развитие феномена радикализации правосознания молодежи, инициирующего экстремистские проявления, во многом обусловлено несовершенством системы образования и воспитания. Это требует пересмотра позиций Минобрнауки по выстраиванию субъект-субъектных отношений между институтами гражданского общества для разработки качественно новой доктрины патриотического воспитания молодежи, лишенной шаблонов советского периода.

Литература:

1. Безопасность. Ч.1. Официальный сайт администрации муниципального образования «Каргопольский муниципальный район» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.kargopoland.ru/bezopasnost/pr_ter/chast_1
2. Галихузина Р.Г., Марданшин М.М. Религиозный экстремизм на почве ислама в Приволжском федеральном округе / Р.Г. Галихузина, М.М. Марданшин // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Социология. Политология. – 2014. – Т. 14. - № 4. - С. 78-84.
3. Кирсанов А.И., Давыдов Д.Г., Завальский А.В., Скрибцова Н.А. Экстремизм в молодежной среде и его профилактика в образовательной организации (по результатам экспертного опроса) [Электронный

- ресурс] / А.И. Кирсанов, Д.Г. Давыдов, А.В. Завальский, Н.А. Скрибцова // Психологическая наука и образование. – 2014. – Том 6. - № 1. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/files/68018/10_Davidov_et_al_psyedu_1-2014/
4. Кубякин Е.О. Причины молодежного экстремизма в современной России: социологический анализ / Е.О. Кубякин // Общество: социология, психология, педагогика. – 2011. – № 1-2. – С. 71-75.
5. Макиавелли Н. Государь. Рассуждения о первой декаде Тита Ливия / Н. Макиавелли. – Ростов н/Дону: Изд-во «Феникс», 1998. – 576 с.
6. Миллер Н.Н. Контртеррористические стратегии заинтересованных субъектов в контексте восприятия терроризма студенческой молодежью /

Н.Н. Миллер // Человек. Сообщество. Управление. – 2010. – № 3. – С. 97-108.

7. Мухаметзянов И.Ш., Холоднов В.Г., Нуриахметова Ф.М. Контртеррористическая направленность образовательного процесса в высшей школе / И.Ш. Мухаметзянов, В.Г. Холоднов, Ф.М. Нуриахметова // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 6(113). - Часть 3. – С. 38-43.

8. Новейший философский словарь: 2-ое изд., переработ. и дополн. – Мн.: Интерпрессервис; Книжный дом, 2001. – 1280 с.

9. Терешина Е.А. Противодействие молодежному экстремизму (на примере опыта Великобритании и США) / Е.А. Терешина // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 130-135.

10. Coleman P.T., A. Bartoli. Addressing Extremizm [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.libertyunderattak.com/wp-content/uploads/2015/06/Addressing-Extremizm-ICCCR>

11. Phillips L. How Universities will beat extremism [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.universitywordnews.com/article.php?story=201601182025>

Сведения об авторах:

Мухаметзянов Искандар Шамилевич (г. Казань, Россия), доктор медицинских наук, профессор, ректор Академии социального образования, e-mail: ishm@inbox.ru

Холоднов Владимир Григорьевич (г. Казань, Россия), кандидат юридических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и истории государства и права Академии социального образования.

Нуриахметова Флюра Мубаракзяновна (г. Казань, Россия), кандидат философских наук, доцент, профессор кафедры истории и педагогики ФГБОУ ВПО «Казанский государственный университет».

Data about the authors:

I. Mykhametzyanov (Kazan, Russia), doctor of medicine, full professor, principal of the Academy of Social Education, e-mail: ishm@inbox.ru

V. Kholodnov (Kazan, Russia), candidate of jurisprudence, associate professor, Department of Theory and History of State and Law, Head Academy of Social Education.

F. Nuriahmetova (Kazan, Russia), candidate of philosophy, associate professor, Department of History and Pedagogy, FSBEU "Kazan State Power Engineering University".



ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ

УДК 378

ВЛИЯНИЕ КАЧЕСТВА ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В.В. Гриншкун

Аннотация. В статье обосновывается наличие взаимосвязи между проблемами формирования качественного содержательного наполнения информационных ресурсов и низкой готовности педагогов к обучению с их использованием. Предлагаются пути совершенствования системы подготовки педагогов в области информатизации образования.

Ключевые слова: информатизация образования, подготовка педагогов, информационные ресурсы.

INFLUENCE OF INFORMATION RESOURCES QUALITY ON FORMATION OF TEACHERS READINESS TO INFORMATIZATION OF EDUCATION

V. Grinshkun

Abstract. Existence of interrelation between problems of formation of high-quality substantial filling of information resources and low readiness of teachers for training with its use is proved in article. Ways of improvement of teachers training system in the field of informatization of education are offered.

Keywords: informatization of education, teachers training, information resources.

Большинство современных педагогов и исследователей отмечают, что интенсивность информатизации, равно как и степень её влияния на эффективность образования всё еще явно недостаточны. При этом если в прежние годы основным фактором, сдерживающим информатизацию, выступало недостаточное оснащение образовательных организаций компьютерной техникой или телекоммуникациями, то в настоящее время эта проблема, оставаясь актуальной, постепенно перемещается на второй план. Важно понимать, что главными факторами, сдерживающими развитие информатизации образования, выступают низкая готовность большинства педагогов к осуществлению образовательной деятельности с использованием средств информатизации и низкое качество содержательного наполнения имеющихся в системе образования информационных ресурсов.

Внешне эти проблемы, несмотря на свою явную актуальность, могут казаться разными. Так, проблема, связанная с профессионализмом педагогов, должна устраняться за счёт совершенствования систем подготовки и переподготовки работников системы образования, приобретения ими требуемого опыта, а решение проблемы низкого качества средств информатизации образования является

прерогативой их разработчиков. Однако, детальное рассмотрение обеих проблем показывает, что они взаимосвязаны. Это означает, что можно предпринять единые меры, которые способствовали бы одновременному устранению этих проблем, приводящему к повышению эффективности информатизации образования.

Современные отечественные авторские коллективы и предприятия, занимающиеся разработкой информационных ресурсов для системы образования на профессиональной основе, уже обладают достаточно существенным опытом и специалистами, позволяющими решать возникающие технические и дизайн-эргономические проблемы быстро и эффективно. Практически все профессионально выпущенные информационные ресурсы безукоризненно функционируют, имеют привлекательный внешний вид, удобны в использовании, учитывают психолого-возрастные и физиологические особенности конкретного контингента обучающихся. Это определяется тем, что за относительно короткое время специалисты вносят соответствующие коррективы в интерфейс или технологические модули несовершенных информационных ресурсов.

Принципиально иная ситуация складывается с содержательным наполнением таких средств обучения или воспитания. Чаще всего

имеющиеся ошибки, характерные для содержания, его смысловой замкнутости и непротиворечивости, структуры, порядка предъявления и наличия взаимосвязей между содержательными фрагментами имеют глубокий системный характер. Устранения таких ошибок чаще всего невозможно достичь простой коррекцией текста, рисунков, аудио- или видеофрагментов.

Следует учитывать, что психологически для большинства обучающихся любой внешний по отношению к педагогу источник информации, каковыми являются и средства информатизации, обладает приоритетом. Многие люди склонны больше доверять написанному в книге или другом «официальном» источнике, чем находящемуся рядом преподавателю, который всегда имеет право на ошибку. Неслучайно педагогам бывает затруднительно объяснить обучающимся факт наличия смысловой ошибки в электронном учебнике, пособии или тренажере. При этом только педагог имеет реальную возможность подвергнуть анализу содержательное наполнение информационного ресурса, соотнести его со своим видением преподаваемой дисциплины, оценить качество ресурса и принять решение об его использовании. Это свидетельствует о необходимости соответствующего совершенствования системы подготовки и переподготовки педагогов. С учетом особенностей функционирования и содержательного наполнения информационных ресурсов педагог должен уметь корректировать методы обучения. Очевидно, что для этого педагогу необходимы особые профессиональные качества.

Кроме того, значимой проблемой, характерной для применения средств информатизации образования, является их оправданное использование, определяемое не желанием педагога провести как можно больше занятий, на которых обучающиеся взаимодействуют с компьютерной техникой, а потребностью методических систем обучения отдельным учебным дисциплинам. Применение информационных ресурсов должно соответствовать наличию такой потребности, исходящей из специфики изучаемого содержания и используемых методов обучения. Этот фактор свидетельствуют в пользу значимости соответствующей подготовки педагога. Только преподаватель, обладающий необходимыми профессиональными качествами, сможет отобрать информационные ресурсы и использовать их именно в тех случаях, когда такое использование приведёт к реальному повышению эффективности образовательной

деятельности.

Наряду с этим любой педагог должен иметь представление о том, что все имеющиеся информационные ресурсы можно разделить на два больших класса. К первому из них следует отнести широко распространенные электронные версии обычных бумажных учебников, пособий, методических изданий. Их существование оправдано удобством хранения, тиражирования, возможностью пересылки, демонстрации с использованием проекционной техники. В то же время применение таких ресурсов не приводит к существенному повышению эффективности образовательного процесса по сравнению с обучением и воспитанием, проводимыми без использования средств информатизации. Совершенно другая ситуация складывается в отношении ресурсов, существование которых невозможно вне компьютерной техники, ресурсов, основанных на специфических преимуществах информационных и телекоммуникационных технологий, таких как интерактивность, возможность сочетания информации разных видов, способность учитывать особенности обучающихся при предъявлении учебного материала и проверки результатов обучения. В большинстве случаев именно такие ресурсы способствуют повышению эффективности образования. Очевидно, что понимание подобных подходов и соответствующей классификации информационных ресурсов должно сопутствовать профессиональной деятельности педагога.

Не следует также забывать, что моделирование и создание столь сложных и многогранных средств информатизации образования, каковыми являются современные электронные учебники, пособия, тренажеры и другие ресурсы невозможно силами узкого коллектива специалистов. Такие средства и соответствующие методы обучения могут быть разработаны только в рамках комплексного сотрудничества многих специалистов, в числе которых педагоги, методисты, ученые, дизайнеры, инженеры, программисты и многие другие. Очевидно, что одна из ключевых ролей в подобных авторских коллективах должна отводиться педагогам, которые, в свою очередь, должны обладать необходимым для этого уровнем профессионализма.

Возникает явная необходимость формирования у педагогов профессиональных качеств, которые позволили бы в существующих условиях повысить эффективность обучения и воспитания за счёт применения средств и технологий информатизации. При этом одними

из аргументов, свидетельствующих о наличии такой необходимости, является тесная взаимосвязь проблем, связанных с качеством информационных ресурсов и недостаточной готовностью педагогов к применению таких средств обучения. Обучение корректному, оправданному и уместному использованию средств информационных и телекоммуникационных технологий должно войти в содержание подготовки педагогов в области информатизации образования.

В указанном направлении уже многое сделано в рамках развития отечественной системы высшего педагогического образования. Практически все будущие учителя изучают такие дисциплины, как «Технические и аудиовизуальные средства (или технологии) обучения» и «Информационные и коммуникационные технологии в образовании». К числу этих дисциплин можно добавить встречающиеся в вузах курсы «Образовательные ресурсы Интернет», «Методики оценки и использование образовательного программного обеспечения», «Современные средства оценивания результатов обучения» и некоторые другие дисциплины. Очевидно, что все они, так или иначе, освещают особенности осуществления педагогической деятельности в условиях использования информационных и телекоммуникационных технологий. К этому списку, конечно же, надо добавить многочисленные курсы методики обучения различным дисциплинам, которые не могут обойти стороной специфику информатизации обучения отдельным предметам школьной и вузовской программы.

К сожалению, сложившаяся практика обучения в рамках указанного набора дисциплин имеет, как минимум, два существенных недостатка, наличие которых просматривается даже на уровне названий этих направлений подготовки обучающихся.

В качестве одного из недостатков можно отметить разрозненность и несвязность перечисленных дисциплин, читаемых, как правило, разными педагогами. Содержание этих курсов во многих местах дублирует друг друга. Так, например, особенности разработки и использования образовательных электронных изданий и ресурсов, публикуемых в сети Интернет, могут рассматриваться практически во всех перечисленных курсах.

Другим недостатком является то, что даже по своему названию указанные дисциплины ориентированы, прежде всего, на изучение средств, используемых в обучении, а не на подготовку педагогов к профессиональной

деятельности с использованием таких средств там, где это действительно может повлечь за собой повышение эффективности. Подобные средства, особенности их устройства и функционирования изучаются последовательно, «через запятую». При таком подходе изучить все средства невозможно, что очевидно, и не требуется. Изученные конкретные средства и технологии устаревают настолько быстро, что после окончания вуза педагог наверняка столкнется с совсем другими средствами, оперированием с которыми он не владеет.

Перечисленные направления подготовки и переподготовки педагогов целесообразно содержательно и методически объединить в единый комплекс, нацеленный на знакомство учителей и преподавателей с сущностью и спецификой информатизации образования. При этом «Информатизация образования» может использоваться как название отдельной достаточно обширной по содержанию и фундаментальной по характеру учебной дисциплины, так и в качестве названия и систематизирующего фактора блока вышеназванных учебных дисциплин, преподаваемых студентам педагогических направлений вузов.

Нередки мнения, что «информатизация образования», трактуемая как процесс, не может выступать в качестве названия учебной дисциплины или блока учебных дисциплин. Действительно, учить процессу некорректно. Но информатизацию образования можно рассматривать и как деятельность – деятельность педагогов, направленную на обеспечение образования объективной, достоверной, актуальной информацией и средствами ее обработки. В этом случае обучение информатизации образования будет представлять собой обучение деятельности, что вполне корректно и оправданно. В качестве примера общепризнанной дисциплины, имеющей аналогичное название, в рамках которой происходит обучение деятельности, можно привести школьный предмет «Черчение». Аналогично возможно и издание учебников и пособий под названием «Информатизация образования».

Созданная в Московском городском педагогическом университете кафедра информатизации образования является одной из первых в России, предпринявшей попытку осуществить на базе ряда вышеназванных дисциплин учебного плана подготовки педагогов комплексное обучение будущих учителей основам информатизации образования. Для этого осуществлен поиск целей и принципов обучения,

которые позволили бы систематизировать подготовку педагогов, сделать её содержание более фундаментальным и менее зависимым от постоянно изменяющихся и развивающихся средств информатизации [1]. В рамках этой работы создан учебник «Информатизация образования. Фундаментальные основы», опубликованный на странице кафедры официального интернет-сайта университета.

Учебник определяет *информатизацию образования* как область научно-практической деятельности человека, направленной на применение технологий и средств сбора, хранения, обработки и распространения информации, обеспечивающее систематизацию имеющихся и формирование новых знаний в сфере образования для достижения психолого-педагогических целей обучения и воспитания.

Отдельная учебная дисциплина «Информатизация образования» или соответствующий комплекс дисциплин подготовки педагогов (вне зависимости от специализации) обладают рядом особенностей.

В частности, в словосочетании «информатизация образования» не содержится понятия «компьютеризация» или каких-то других аналогичных понятий. Не входят они и в вышеприведенное определение. Таким образом, создание и использование изданий, опубликованных традиционным способом на бумаге, также является полноценным фактором информатизации образования. Особенности построения традиционных изданий, формирования их содержания и, конечно же, обучения с их использованием также оправданно может рассматриваться в таком курсе или блоке учебных дисциплин. Однако, обучение использованию печатных изданий достаточно хорошо изучено, а студенты знакомы с ним благодаря другим дисциплинам и собственному жизненному опыту. В связи с этим основной акцент при изучении информатизации образования должен быть расставлен на изучении ресурсов и изданий, работа с которыми осуществляется с использованием компьютерной техники.

При обучении информатизации образования необходим явный переход от обучения техническим и технологическим аспектам работы с компьютерными средствами к обучению корректному содержательному формированию, отбору и уместному использованию образовательных электронных изданий и ресурсов, о которых шла речь выше. Современный педагог должен не только обладать знаниями в области информационных и телекоммуникационных технологий, что входит в

содержание курсов информатики, изучаемых в педагогических вузах, но и быть специалистом по применению новых технологий в образовании [2].

В качестве основных целей подготовки педагогов в области информатизации образования можно выделить:

- ознакомление с положительными и отрицательными аспектами использования информационных и телекоммуникационных технологий в образовании;

- формирование представления о роли и месте информатизации образования в информационном обществе, видовом составе и областях эффективного применения средств информатизации образования, технологий обработки, представления, хранения и передачи информации;

- ознакомление с общими методами информатизации, адекватными потребностям учебного процесса, контроля и измерения результатов обучения, внеучебной, научно-исследовательской и организационно-управленческой деятельности учебных заведений;

- формирование знаний о требованиях, предъявляемых к средствам информатизации образования, основных принципах оценки их качества, обучение педагогов стратегии практического использования средств информатизации в сфере образования;

- предоставление дополнительной возможности пояснить обучаемым роль и место информационных технологий в современной мире;

- обучение формирующемуся языку информатизации образования (с параллельной фиксацией и систематизацией терминологии).

Содержание описываемой дисциплины или системы учебных курсов всё ещё находится в стадии формирования. Однако уже сегодня понятны приоритеты доступного разъяснения педагогам основных понятий и сущности процессов информатизации образования. Одно из первостепенных мест в содержании обучения в области информатизации образования занимают вопросы уместного, оправданного и эффективного использования информационных и телекоммуникационных технологий в образовании.

Существуют и другие значимые факторы, характеризующие информатизацию образования как учебную дисциплину и определяющие её отличие от других аналогичных подходов и содержательных направлений, описываемых во многих современных публикациях. В этой связи можно отметить:

– системность, заключающуюся в том, что в основе изложения лежит не перечисление существующих средств и технологий информатизации образования с соответствующими описаниями, а потребности и общие характерные особенности информатизации возможных видов образовательной деятельности;

– стремление к выявлению аспектов информатизации образования, инвариантных относительно психолого-возрастных особенностей обучаемых, специфики образовательной деятельности конкретных учебных заведений, развития информационных технологий и ряда других факторов;

– выявление вариативных аспектов, зависящих от различных факторов психологического, методического, технологического и организационного характера: подготовка и переподготовка педагогов к учету вариативных аспектов должна осуществляться с использованием системы специализированных разделов курса, дисциплин и учебных пособий, ориентированных на специфику конкретной деятельности специалистов, работающих в сфере образования;

– построение учебного материала, предусматривающее не объяснение конкретных нюансов информатизации образования, а фокусирование внимания педагогов на ключевых вопросах, поиск ответов на которые является обязательным условием эффективности информатизации;

– систематизацию терминологии в рамках обучения языку информатизации образования;

– ориентацию обучения, в том числе и на выработку у педагогов устойчивой мотивации к участию в формировании информационной образовательной среды.

В качестве основных содержательных разделов учебного курса могут быть выделены сущность, цели и особенности информатизации образования, технические средства и технологии информатизации образования, методы информатизации образовательной деятельности, основы формирования информационных образовательных сред и информационного образовательного пространства, вопросы формирования готовности педагогических кадров к профессиональному использованию информационных технологий.

Кроме этого учебный курс или система курсов «информатизация образования» должны включать в себя научные основы создания, экспертизы и применения образовательных электронных изданий и ресурсов. В этой области ещё много нерешенных задач. К ним можно

отнести задачи адекватности таких средств реалиям учебного процесса, повышения уровня научности, смысловой и стилистической культуры содержания средств информатизации, необходимость интерфейсной, технологической и информационной связи между отдельными образовательными изданиями и ресурсами, задействованными в разных областях деятельности школ и вузов.

В рамках соответствующего обучения необходимо донести до будущих педагогов, что информатизация образования обеспечивает достижение двух стратегических целей. Первая из них заключается в повышении эффективности всех видов образовательной деятельности на основе использования информационных и коммуникационных технологий. Вторая – в повышении качества подготовки специалистов с новым типом мышления, соответствующим требованиям информационного общества, не имеющего информационных и других границ.

В качестве примера можно привести взаимосвязь информатизации образования с решением проблем воспитания и развития членов современного информационного общества. В рамках описанной работы формируется система специальных обучающих курсов, нацеленных на воспитание толерантности в современном поликультурном обществе. Такие курсы не только базируются на комплексном использовании средств информатизации образования, но и обеспечивают требуемое воспитание с учётом факторов тотального использования информационных и телекоммуникационных технологий в жизни общества. Указанная работа ведётся кафедрой информатизации образования Московского городского педагогического университета в тесном многолетнем сотрудничестве с Институтом педагогики, психологии и социальных проблем Российской академии образования в рамках проекта Tempus-ALMEET («Actions of Lifelong Learning addressing Multicultural Education and Tolerance in Russia», «Обучение в течение всей жизни, направленное на формирование мультикультурного образования и воспитание толерантности в России»). Опора на огромный научный и педагогический потенциал Института педагогики, психологии и социальных проблем позволила в рамках указанного проекта не только учесть специфику развития поликультурного общества, но и выстроить недостающие элементы системы подготовки педагогов к информатизации описываемого вида образовательной деятельности.

Наряду с этим педагоги должны усвоить, что использование информационных технологий будет оправданным и приведёт к повышению эффективности обучения только в том случае, если такое использование будет отвечать конкретным потребностям системы образования, если обучение в полном объёме без использования соответствующих средств информатизации невозможно или затруднительно. Очевидно, что в систему подготовки педагогов должно войти знакомство с несколькими группами таких потребностей.

Для эффективного и уместного использования информационных и телекоммуникационных технологий педагогам необходимо знать основные положительные и отрицательные аспекты информатизации обучения, использования электронных изданий и

ресурсов. Очевидно, что знание таких аспектов поможет учителям и преподавателям использовать информатизацию там, где она влечет за собой наибольшие преимущества и минимизировать возможные негативные моменты, связанные с работой обучаемых с современными средствами информатизации. Применение средств информатизации в обучении по принципу «чем больше, тем лучше» не может привести к реальному повышению эффективности системы образования. В использовании образовательных электронных изданий и ресурсов необходим взвешенный и четко аргументированный подход, взаимоувязанный с подходами к решению проблем качества содержательного наполнения средств информатизации образования.

Литература:

1. Гриншкун В.В., Левченко И.В. Особенности фундаментализации образования на современном этапе его развития / В.В. Гриншкун, И.В. Левченко // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2011. - № 1. - С. 5-11.

2. Гриншкун В.В. Информатизация как значимый компонент совершенствования системы подготовки педагогов. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2014. - № 1(27). - С. 15-21.

Сведения об авторе:

Гриншкун Вадим Валерьевич (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой информатизации образования ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», e-mail: vadim@grinshkun.ru

Data about the author:

V. Grinshkun (Moscow, Russia), the doctor of pedagogical sciences, professor, the head of the department of informatization of formation of GAOU the city of Moscow "Moscow city pedagogical university", e-mail: vadim@grinshkun.ru



ОЦЕНКА ИНКЛЮЗИВНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

М.М. Назаренко, А.В. Лыткина

Аннотация. В статье обосновывается актуальность оценки у педагога группы специальных компетенций, образующих инклюзивную составляющую профессиональной компетентности. Представлено описание процедуры экспертной оценки данного личностного качества с указанием методов, критериев, показателей, уровней. Дан анализ результатов всероссийского комплексного исследования профессиональных компетенций учителей русского языка, литературы и математики в контексте уровневой оценки инклюзивной составляющей профессиональной компетентности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная составляющая профессиональной компетентности педагога, оценка компетентности, экспертиза, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

EVALUATION OF THE INCLUSIVE COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS

M. Nazarenko, A. Lytkina

Abstract. The article substantiates the relevance of the assessment of the teacher group special competences, which form an inclusive part of professional competence. The description of the procedure of expert assessment of the personal qualities indicating the methods, criteria, indices and levels. The analysis of the results of a nationwide comprehensive study of professional competencies of teachers of the Russian language, literature and mathematics in context level evaluation of the formation of the inclusive component of professional competence.

Keywords: inclusive education, inclusive component of professional competence of the teacher, assessment of competence, assessment, students with disabilities.

Введение профессионального стандарта, в котором отражены требования российского общества к мировоззрению и профессиональному мастерству современного педагога, обусловило необходимость иметь достоверные сведения об актуальных возможностях учителя и возможных перспективах его профессионального роста. В педагогическом сообществе оценка компетенций рассматривается как «средство развития профессиональной компетентности учителя на разных этапах его профессиональной карьеры... и альтернативный способ аттестации и присвоения квалификационных категорий» [5, с.16], как «возможность оказания адресной помощи каждому педагогу с учётом его индивидуальных профессиональных дефицитов и образовательных запросов» [3, с.92], как «импульс развитию системы подготовки и повышения квалификации учителей» [5, с.3].

Перечисленные функции оценки профессиональных компетенций учителя особо востребованы вследствие введения с сентября 2016 года Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – Стандарт). Стандарт придал качество легитимности пространству инклюзивного образования в

начальной школе, постулировал существенный рост требований к профессиональным компетенциям педагога, обусловленный включением в обычный класс ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (далее – с ОВЗ). Комментируя введение Стандарта, заместитель министра образования и науки РФ В. Каганов сообщил, что очень скоро инклюзивное образование будет распространено на среднее и старшее звено основной школы [4]. Таким образом, необходимость совместного обучения ребёнка с ОВЗ разного профиля актуализирует проблему оценки и развития у педагога группы специальных профессиональных компетенций, образующих инклюзивную составляющую профессиональной компетентности.

В настоящее время постепенно начинают складываться «единые для России подходы к оценке профессиональных компетенций учителей» [5, с.3], разрабатываются и апробируются средства оценивания. По инициативе Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки Государственным автономным образовательным учреждением дополнительного профессионального образования г. Москвы «Центр педагогического мастерства» разработана модель оценки профессиональных компетенций учителей [5]. В

структуру модели, помимо вопросов, позволяющих оценить компетенции предметной подготовки учителя, включены тестовые задания для диагностики специальных профессиональных компетенций, образующих инклюзивную компетентность учителя. Содержание заданий в целом соответствует определению инклюзивной компетентности учителя как интегративного личностного образования, обуславливающего «способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития» [7, с.7-8]. Тестовые задания направлены на оценку таких составляющих инклюзивной компетентности как умение педагога учесть индивидуальные особенности обучающегося при формировании индивидуальной образовательной траектории и обеспечить её реализацию; умение объективно оценить достижение учащимися с ОВЗ планируемых результатов обучения; умение осуществить коррекцию методики и организационных аспектов обучения.

В апреле - мае 2016 г. проводилось всероссийское комплексное исследование по апробации модели оценки профессиональных компетенций педагога путём письменного опроса учителей русского языка, литературы и математики. Всего было опрошено 18418 педагогов из 63 субъектов Российской Федерации, Москвы и Санкт-Петербурга. В диагностическом задании для анализа предлагалась педагогическая ситуация, с большой долей вероятности возникающая в процессе инклюзивного обучения ребёнка с ОВЗ русскому языку, литературе, математике. Респонденты давали письменный развёрнутый ответ, в котором имели возможность продемонстрировать накопленные знания и опыт, эрудицию и креативность, умение реализовать системный подход по использованию специальных подходов к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе слабовидящих, слабослышащих, с детским церебральным параличом, со снижением слуха на 80%, со снижением зрения на 70%, с тяжёлыми нарушениями речи, с расстройствами аутистического спектра.

К проверке ответов участников исследования на вопросы о специфике обучения детей с ОВЗ в качестве экспертов на основе договорных отношений были привлечены ведущие сотрудники кафедры психологии, педагогики и специального образования Федерального

государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семёнова-Тянь-Шанского», в том числе, авторы данной статьи. Целью экспертизы было выявление уровня инклюзивной составляющей профессиональной компетентности учителя-предметника при обучении ребёнка с ОВЗ.

Методом практической реализации экспертизы выступил контент-анализ содержания текста в составе техник манифестного и латентного кодирования. За единицу анализа принят текст развёрнутого ответа учителя, за единицу счёта взята категория, совпадающая со смыслом «верное действие учителя при обучении ребёнка с ОВЗ». Для каждого тестового задания были выверены манифестные перечни и их синонимичные ряды; установлено соотношение заданных заказчиком критериев оценки, показателей и уровней инклюзивной составляющей профессиональной компетентности учителя-предметника. Эксперты руководствовались описанием критериев инклюзивной компетентности в исследовании И.Н. Хафизуллиной [7, с.8], содержательной характеристикой уровней сформированности инклюзивной готовности педагогов, данной В.В. Хитрюк [8, с.142-145], описанием И.М. Яковлевой показателей личностной готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ [9, с.17-21], а также методическими рекомендациями по психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного образования, разработанными в Федеральном государственном бюджетном учреждении «Институт психолого-педагогических проблем детства» Российской академии образования [6]. Для обеспечения качества экспертизы и выработки единого подхода эксперты провели независимое оценивание двадцати случайно выбранных ответов. Сравнение оценок показало достаточный уровень их согласованности (около 90%).

Процедурой экспертизы предусматривалось, что уровень инклюзивной составляющей профессиональной компетентности учителя оценивается как продвинутый, если в ответе приведены не менее четырёх вариантов верных действий. При этом явно выражено, что учитель владеет ценностным отношением к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, понимает сложность и неоднозначность проблемы включения ребёнка с ОВЗ в совместное обучение, готов заинтересованно повышать свою осведомлённость в данной предметной области. В ответе проявлены умения оперировать понятиями

и оценивать факты в рамках инклюзивной составляющей профессиональной компетентности; создавать элементы инклюзивной среды в соответствии с профилем ОВЗ обучающегося; импровизировать в случае изменения ситуации на уроке, вызванной психофизическими особенностями ребёнка; правильно применять метод или методический приём; свободно и ответственно выходить за границы предыдущего опыта с целью достижения образовательного результата; самостоятельно конструировать собственную профессиональную деятельность, осуществлять коррекцию методики и организационных аспектов обучения.

Уровень инклюзивной составляющей профессиональной компетентности учителя оценивался как базовый, если в ответе приведены один, два или три варианта верных действий. В ответе просматривалось, что учитель владеет прагматическим отношением к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, нацелен на достижение

образовательного результата ребёнком с ОВЗ и целей саморазвития в профессии. Ответ демонстрирует умение учителя припомнить некоторые сведения (факты, термины, явления) из предметной области инклюзивной составляющей профессиональной компетенции и воспроизвести их в контексте заданной педагогической ситуации. Однако эти сведения неполны, ограничены, и учитель конструирует методические приёмы обучения ребёнка с ОВЗ интуитивно, опираясь не на специальные знания, а исходя из здравого смысла. Соответственно, в ответе просматривается неуверенность при поиске выхода из ситуации на уроке, вызванной особенностями ребёнка с ОВЗ.

Уровень инклюзивной составляющей профессиональной компетентности учителя оценивался как элементарный, если в ответе приведены рассуждения общего характера, не соответствующие требованию тестового задания или ответ неправильный.

Таблица 1. – Соотношение уровня инклюзивной составляющей профессиональной компетентности учителя-предметника и профиля отклоняющегося развития обучающегося

Профиль обучающегося с ОВЗ	Уровень инклюзивной составляющей профессиональной компетентности (в % от количества проверенных ответов)								
	Учителя русского языка			Учителя литературы			Учителя математики		
	Элементарный	Базовый	Продвинутый	Элементарный	Базовый	Продвинутый	Элементарный	Базовый	Продвинутый
Слабо-слышащий	11,8	82,3	5,7	5,6	80,4	14,0	43,7	53,7	2,5
ДЦП	10,8	85,1	4,0	8,1	85,9	6,0	33,6	63,5	2,9
Снижение слуха на 80%	8,5	90	1,5	6,3	77,2	16,4	10,9	80,2	8,9
Снижение зрения на 70%	3,0	90,9	6,1	10,1	77,7	12,3	71,2	28,5	0,3
Слабовидящий	4,4	88,3	7,3	2,4	77,1	20,6	16,0	79,8	4,2
ТНР	3,4	86,0	10,7	9,8	70,7	19,5	8,6	82,2	9,1
РАС	23,2	67,6	9,1	13,7	64,6	21,7	47,8	51,2	0,9
В ср. по профилям	9,7	84,1	6,2	8,4	75,2	16,4	36,3	56,6	7,1

Результаты экспертной оценки представлены в таблице 1. Усреднённые данные по всем тестовым заданиям показали, что наиболее низкий уровень инклюзивной составляющей профессиональной компетентности при обучении детей с ОВЗ обнаруживают учителя математики: элементарный уровень констатирован у 36,3% ответивших; базовый – у 56,6%; продвинутый – у 7,1%. Данные позволяют уточнить, каких именно детей с ОВЗ педагоги не готовы обучать

математике: более 70% опрошенных не владеют специальной методикой обучения школьников со снижением зрения, практически половина педагогов проявляет неосведомлённость в специфике обучения слабослышащего школьника и ученика с ДЦП, более трети учителей не готовы взаимодействовать с аутичным школьником. Несколько лучшие результаты показали учителя русского языка: элементарный уровень обнаружен у 9,7% ответивших; базовый – у

84,1%; продвинутый – у 6,2%. Табличные данные наглядно показывают, что наибольшие трудности учителя русского языка испытывают при возможном включении в класс аутичного ребёнка. Выше остальных показали результаты учителя литературы: элементарный уровень присутствует у 8,4% ответивших; базовый – у 75,2%; продвинутый – у 16,4%. При этом, как видно по таблице, существенных преимуществ или затруднений в специфике обучения литературе ребёнка того или иного профиля отклоняющегося развития экспертиза не выявила. В среднем по всей выборке учителей-предметников, принявших участие во всероссийском исследовании, элементарный уровень диагностирован у 18,0% респондентов; базовый – у 72,0%; продвинутый – у 10,0%.

Таким образом, экспертная оценка осведомлённости учителей общеобразовательной школы о специфике обучения школьника с ОВЗ своему предмету позволяет сделать следующие выводы:

1. У пятой части педагогов, принявших участие в исследовании, выявлен элементарный уровень инклюзивной составляющей профессиональной компетентности, т.е. они не готовы обучать ребёнка с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками. Учителя этой группы настроены против факта необходимости совместного образовательного процесса (не приемлющих инклюзию особенно много среди математиков), имеют негативные установки и предубеждения, рассуждают о вреде инклюзии для обычных школьников. Педагоги этой группы вполне обоснованно испытывают страх перед новыми, гораздо более сложными условиями реализации своего учительского труда, испытывают профессиональную неуверенность, боятся оказаться неуспешными, критикуемыми одновременно со стороны родителей школьников с ОВЗ и школьной администрации. Такие выводы в целом согласуются с результатами исследований С.В. Алёхиной, Б.Д. Андикяна, проводившими опросы московских педагогов специальных коррекционных и общеобразовательных школ [1;2].

2. Большинство педагогов, около трёх четвертей всех опрошенных, обнаруживают базовый уровень готовности к профессиональной самореализации в пространстве инклюзивного образования (особенно много таких среди учителей русского языка). Существенной характеристикой педагога-предметника с базовым уровнем инклюзивной составляющей профессиональной компетентности является отсутствие у него психологических барьеров по

отношению к ребёнку с ОВЗ и возможности включения его в обычный класс. В ответах учителей этой группы просматривается доброжелательное, толерантное отношение к детям с различными нарушениями и стремление воспитывать в детях с нормой развития такие же личностные качества. Они понимают сложности инклюзивного обучения и воспитания и одновременно выражают желание преодолевать возможные трудности, развиваться в профессии, достигать образовательных результатов, изобретать специальные приёмы обучения. Однако известно, что чувство, не подкреплённое знанием, бессильно. Отсутствие знаний по организации инклюзивной среды и по специальной методике обучения своему предмету (а с такой методикой учитель должен быть знаком для каждого профиля отклоняющегося развития) обрекает учителя на хаотичный, наивный, требующий значительных затрат нервной энергии, в конечном итоге, неэффективный поиск технологий, обеспечивающих всем ученикам относительно равную успешность в формировании знаний, навыков и умений, в том числе универсальных учебных действий.

3. Каждый десятый педагог демонстрирует продвинутый уровень актуального развития инклюзивной составляющей профессиональной компетентности. Педагоги этой группы имеют достаточную готовность вести учебно-воспитательный процесс по своему предмету в классе, где есть ребёнок с ОВЗ. Среди учителей литературы таких педагогов оказалось в 2 раза больше, чем среди других предметников. По содержанию ответов становится понятно, что многие из них имеют продолжительный личный опыт обучения ребёнка с ОВЗ в обычном классе среднего и старшего звена. Они развёрнуто описывают апробированные специальные приёмы обучения школьника с аутизмом, слабым зрением, нарушением слуха, с лёгкой формой ДЦП и одновременно выражают намерение пополнять специальные знания. Отличительными характеристиками ответов учителей продвинутого уровня были: предъявление разнообразия форм и приёмов специального обучения, способов варьирования подачи учебной информации и контроля её усвоения; указание на необходимость разработки адаптированной программы обучения, организации сотрудничества с узкими специалистами по профилю ОВЗ и родителями учащихся.

4. Рекомендовано использовать результаты экспертизы в целях адресного повышения квалификации учителей-предметников по

программе «Инклюзивная компетентность педагога» в составе модулей «Психолого-педагогические особенности обучающихся с ОВЗ», «Специальная методика преподавания предметов (русского языка, литературы, математики) в условиях инклюзивного

образования», «Технологии психолого-педагогического сопровождения ребёнка с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения», «Самооценка и саморазвитие инклюзивной составляющей профессиональной компетентности педагога».

Литература:

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя / С.В. Алехина // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2012. – № 4. – С. 117-127.

2. Андикян Б.Д. Инклюзивное образование: особенности и тенденции развития / Б.Д. Андикян // Вестник Московского государственного гуманитарно-экономического института. – 2012. – № 2. – С. 56-62.

3. Гребенникова О.М. Информационно-методическое сопровождение профессионального развития педагога в процессе внедрения профессионального стандарта педагога / О.М. Гребенникова // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. – 2015. – № 3(29). – С. 91-95.

4. Каганов об инклюзии: школа должна уметь обучать всех [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ria.ru/adaptation/20150406/1056835472.html>

5. Концепция исследования компетенций учителей [Электронный ресурс] / Информационный портал

исследования компетенций учителей. – Режим доступа: <https://tcs.statgrad.org>

6. Поддержка региональных программ развития образования в условиях экспериментального перехода на Федеральные государственные образовательные стандарты образования детей с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации. – М.: ФГБНУ «ИППД РАО», 2015. – 106 с.

7. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. ... канд. пед. наук / И.Н. Хафизуллина. – Астрахань, 2008. – 23 с.

8. Хитрюк В.В. Компетентностная характеристика уровней сформированности инклюзивной готовности педагогов / В.В. Хитрюк // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 5. – С. 138-146.

9. Яковлева И.М. Личностная готовность педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья / И.М. Яковлева // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2013. – № 3(49). – С. 17-21.

Сведения об авторах:

Назаренко Маргарита Михайловна (г. Липецк, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и специального образования ФБГОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семёнова-Тян-Шанского», e-mail: marrlion@yandex.ru

Лыткина Аксана Виликовна (г. Липецк, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и специального образования ФБГОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семёнова-Тян-Шанского», e-mail: lav-40@yandex.ru

Data about the authors:

M. Nazarenko (Lipetsk, Russia), PhD in of pedagogical Sciences, associate professor, department of psychology, pedagogy and special education, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, e-mail: marrlion@yandex.ru

A. Lytkina (Lipetsk, Russia), PhD in of pedagogical Sciences, associate professor, department of psychology, pedagogy and special education, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, e-mail: lav-40@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК. 37.378.1

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Д.К. Гришкин

Аннотация. В настоящей статье дана характеристика педагогических условий организации медиаобразования в военном вузе. Описывается опыт реализации различных форм медиаобразовательной деятельности в учебной и внеучебной деятельности курсантов. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы по реализации педагогических условий на базе Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны; раскрыты основные направления, цели, содержание формы и методы использования медиаобразовательных технологий в различных видах социально-ориентированной деятельности курсантов.

Ключевые слова: медиаобразование, военная образовательная организация, образовательная среда, технология, педагогические условия.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ORGANIZATION OF MEDIA EDUCATION AT THE MILITARY COLLEGE

D. Grishkin

Abstract. In this article the characteristic of pedagogical conditions of the organization of media education at the military College. Describes the experience of implementing different forms of media education activities in the academic and extracurricular activities of the cadets. Presents the results of experimental work on realization of pedagogical conditions on the basis of the Yaroslavl higher military school of air defence, basic directions, objectives, content, methods and forms of use of media education technologies in various types of socially-oriented activity of students, as well as the content of the training of teachers for implementation mediaobrazovaniya.

Keywords: media education, military educational organization, educational environment, technology, pedagogical conditions.

Современные тенденции обеспечения эффективного функционирования системы образования свидетельствуют о приоритетности исследуемого вопроса. В нормативных документах различного уровня зафиксировано требование формирования у обучающихся комплекса ключевых компетенций, среди которых указаны компетенции, связанные с овладением новыми информационно-коммуникативными технологиями, средствами, в том числе с помощью и на основе средств массовой информации; понимание их применения; способность критического отношения к медиа информации; формирование ценностного отношения к информационному пространству и др.

Активное использование возможностей медиаобразования позволяет личности: овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает знание того, как анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты, определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или

культурные интересы, их контекст; интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории; получить возможность свободного доступа к медиа как для восприятия, так и для продукции (Е.Л. Варганова, Л.С. Зазнобина, Я.Н. Засурский, А.Г. Селевко, Т.А. Стефановская, Ю.Н. Усов, И.А. Фатеева, А.В. Федоров, А.В. Шариков и др.) [1;2;3;4;5;6].

Анализ работ по проблеме исследования дает основание сделать вывод о том, что медиаобразование в военном вузе, базирующееся на основе использования средств массовой коммуникации, представляет собой систему образовательных и социальных практик, ориентированных на формирование у курсантов медиакомпетентности как интегративного качества личности и ресурса для эффективного осуществления информационно-образовательных, социальных технологий и профессиональной деятельности.

На основании проведенного теоретического анализа и опытно-экспериментальной работы нами выявлены условия, при которых организация медиаобразования в военном вузе будет эффективной: насыщение медиасодержанием образовательного пространства военного вуза; синхронизация элементов содержания медиаобразования на основе обеспечения преемственности и междисциплинарности; обеспечение подготовки субъектов образовательного пространства военного вуза к использованию актуальных медиаобразовательных технологий. Реализация условий, позволяющих осуществить эффективную организацию медиаобразования в военном вузе, и проверка основных теоретических положений гипотезы были осуществлены в ходе опытно-экспериментальной работы. В качестве базы исследования, нами был выбран факультет автоматизированных систем управления Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны.

Насыщение медиасодержанием образовательного пространства военного вуза предполагает активное внедрение в практику проведения учебных, практических и иных видов деятельности основных средств медиа, а также информационно-коммуникативных технологий организации образовательного процесса. Поэтапно процесс насыщения медиасодержанием образовательного пространства военного вуза можно представить следующим образом: первый этап (аналитико-диагностический) включает: анализ имеющихся потенциалов информационно-образовательной среды факультета; анализ учебных планов, программ дисциплин, практик, стажировок на предмет внедрения базовых медиаобразовательных технологий; работа с личным составом с целью изучения готовности к использованию медиаобразовательных технологий, разработка системы контроля качества организуемой работы и другое; второй этап (подготовительный). В ходе работы на данном этапе создано концептуальное обоснование модели работы; разработан диагностический инструментарий; разработана программа мероприятий, план развития информационно-образовательного пространства факультета; произведен отбор средств методического и технического сопровождения внедрения медиаобразовательных технологий в конкретные формы учебной и профессиональной деятельности всех субъектов образовательного пространства вуза; третий этап (технологический) посвящен реализации диагностических процедур; внедрению в практику работы комплекса мероприятий; включению участников

образовательного процесса в создание собственных медиа-продуктов, либо использованию готовых при подготовке и трансляции учебных знаний, умений, навыков и профессионального опыта; поддержанию продуктивного взаимодействия субъектов образовательной деятельности средствами информационных, социальных технологий и т.д.; четвертый этап (практический) позволяет решать следующие задачи: поддержание и совершенствование информационно-образовательного пространства; совершенствование материально-технической базы факультета; разработка новых средств контроля качества деятельности субъектов образовательного процесса, а также мониторинг эффективности решения актуальных для конкретного момента времени педагогических задач; оценка используемых медиаобразовательных технологий на предмет соответствия конкретным видам и формам образовательной деятельности курсантов и педагогов.

Содержательно процесс насыщения медиасодержанием образовательного пространства военного вуза включает следующее. Прежде всего, на наш взгляд, содержание медиаобразования направлено не только на повышение общей информационной грамотности и компетентности курсантов, но и на развитие их личностных качеств. Важное значение при этом получает насыщение образовательного пространства вуза личностным знанием, когда информация обретает для курсанта индивидуальную ценность в смысле причастности к жизненному опыту обучаемого. Именно поэтому при изучении дисциплин необходимо задействовать потенциал самостоятельной работы с медиаисточниками, их осмысление и подготовку курсанта к трансляции полученного опыта работы с медиа.

При восприятии учебной информации обучаемый должен подходить к ее выбору и осмыслению с позиций новизны и значимости в его будущей профессиональной деятельности. Медиасодержание должно обогащать представления курсанта о том или ином явлении, процессе, создавать предпосылки осознания необходимости саморазвития в профессиональной сфере. Для этого мы использовали комплекс заданий, позволяющий курсантам производить сравнительный анализ изучаемых процессов, которые с одной стороны транслировались на лекциях (в классической форме проведения); а на практических занятиях курсантам предлагалось изучить данный процесс с точки зрения конкретных примеров, ситуаций, поиск которых осуществлялся на основе работы с

средствами массовой коммуникации, сети Интернет, с художественными и документальными материалами. Так, например, при изучении темы «Специфика культуры общения военнослужащих» (блок дисциплин «Общевойсковые уставы»), курсантам на лекции были предложены основные теоретические положения; рассмотрен Устав, его историческое и социокультурное назначение; на практических занятиях курсантам необходимо было подобрать комплекс видеоматериалов, Интернет-публикаций и новостных сюжетов, которые раскрывали бы основное положение Устава; основные компоненты культуры военнослужащего; специфику взаимодействия и общения в конкретной профессиональной среде.

Формирование у курсантов опыта медиаобразовательной деятельности организовывалось нами через вариативность практических заданий, профессионально-информационную насыщенность теоретического материала и через стимулирование поиска обучаемыми собственных информационных ориентиров. Среди технологий, способствующих развитию медиакомпетентности, следует также отметить ситуационный анализ или кейс-метод. Кроме того, эффективным становится и использование «web-портфолио», так как разработка портфолио такого формата способствует формированию медиакомпетентности. Во время своеобразного медиаторчества, а именно разработки и пополнения контента портфолио у курсантов формируются: основные алгоритмы поиска информации в зависимости от вида запроса и т.д.; умения отбора, переработки информации, критического анализа, оценивания и передачи медиатекста в различных видах и формах; умения самостоятельно разрабатывать медиапродукт, организовать медиаобразовательное пространство, организовать личное web-пространство; понимание и уважение силы влияния медиатекстов и их полезности в учебной деятельности; осознание необходимости медиаобразования и интеграции его с другими учебными дисциплинами в образовательном процессе. Один из методов работы с медийными источниками - веб-квест (от англ. Quest - поиск, приключение).

Апробация данной технологии проводилась нами при изучении курсантами группы № 5 блока дисциплин по общественно государственной подготовке. Технической оболочкой для реализации Веб-квеста выступила дистанционная система Moodle. Курсантам было предложено разделиться на микрогруппы по 5 - 7 человек. Первая неделя – регистрация (виртуальная

визитная карточка) и переход к изучению первой темы. Задания для команды: провести исторический анализ ключевых этапов становления вооруженных сил на основе использования сайтов библиотек, а также электронных образовательных журналов. Итогом такой работы становится подготовка курсантами перечня информационных порталов по заданной тематике; вторая неделя игры - виртуальная экскурсия по предложенным Интернет источникам). В процессе этой виртуальной экскурсии команды-участники познакомились с терминологией («военная политика», «система вооруженных сил» и пр.), с основными задачами и проблемами военной политики, с основными этапами развития вооруженных сил в России и т.д.; третья неделя игры предполагала выступление каждой из команд в различных ролях: историки, теоретики, практики, блогеры и др. Для этого необходимо было «обозначить ведущие идеи, тезисы, доказательства, примеры. Результаты этой творческой работы предлагалось представить в форме презентации в Power Point; четвертая неделя игры - творческий отчет в форме фронтальной беседы (что дала мне работа, какие знания получил, каким образом они подтверждались или опровергались, насколько соответствует полученное знание действительности, личностным позициям и другое. Используя проектные задания, мы можем расширить представления курсантов о не только профессиональной деятельности, но и ресурсе медиа, раскрыть их обучающий потенциал как средство для дальнейшего непрерывного самообразования.

Эффективным средством формирования медиакомпетентности курсантов, на наш взгляд, является интеграция элементов медиаобразования в систему разнообразных форм социальной и образовательной практики. Этому будет способствовать: поддержка инициатив создания информационных продуктов курсантов при организации научно-исследовательской работы; разработка специализированных курсов, направленных на формирование культуры медиапотребления (в рамках деятельности различных объединений); использование ориентирующих, инструктивных и проблемных форм организации внеучебной деятельности и другие. В процессе такой работы курсанты получают не «готовые к употреблению» знания, упрощенные и клишированные понятия; они сами вовлечены в поисковую деятельность. Естественно, что любая образовательная технология, основанная на использовании медиа, не должна быть изолирована от учебного процесса в целом; она нуждается в

непосредственной связи с предыдущей и последующей познавательной деятельностью курсантов.

Именно поэтому следует обеспечить синхронизацию элементов содержания медиаобразования на основе обеспечения преемственности и междисциплинарности. Выше нами указывалось, что эффективным средством формирования медиакомпетентности курсантов является интеграция элементов медиаобразования в образовательный процесс. Элементы медиаобразования: медийные презентации, учебные фильмы, работа с разными видами СМИ широко используются в повседневной жизни как педагога, так и обучающихся.

Смысл синхронизации элементов медиаобразования заключается в том, что следует находить как можно больше точек соприкосновения учебной информации и «внешних» информационных потоков, с которыми сталкивается курсант, т.е. включать в образовательный процесс внепредметную информацию. Примером может послужить наличие задач, носящих прикладной характер с базовыми и специальными дисциплинами. Источниками информации могут быть средства массовой информации на печатной основе (книги, газеты, журналы) или электронные средства передачи информации (видео, компьютерные сети, Интернет и т.д.). В основе почти всех медиаобразовательных умений лежит умение выделять главное в информационном сообщении. Ряд изучаемых курсантами дисциплин на факультете автоматизированных систем управления направлен на формирование этого умения, что ставит перед преподавателем сложные методические задачи. Необходимо, чтобы курсант был способен находить, отбирать нужную ему информацию; уметь выделять главные задачи в тексте, кратко и четко записывать условие и решение, используя специальные обозначения.

Такого рода междисциплинарный подход к обсуждению тем учебного курса, например, «Сплочение воинского коллектива. Пути и способы предупреждения и разрешения конфликтов в воинском коллективе» (блок дисциплин «Общественно-государственная подготовка») предполагал возможность подготовки докладов по различным аспектам: философия и история вопроса, психология, социология, культурология, политология и другое. Такое деление не ограничивало авторов докладов рамками какого-либо одного направления, но изначально настраивало их на широту взгляда на использование вычислительных систем в повседневной практике

профессиональной деятельности, что, безусловно, имеет междисциплинарную «природу». В конечном счете именно такой подход и был реализован большинством курсантов, подготовивших свои доклады на стыке сразу нескольких научных дисциплин или социокультурных практик.

Преемственность на этапах становления лично-профессионального опыта курсантов организуется как посредством учебной деятельности, так и с включением их в комплекс мероприятий внеучебной (социально-ориентированной) деятельности с использованием потенциалов медиаобразования. Следует подчеркнуть, что если в учебной деятельности информационные потоки регулируются и адсорбируются, деятельность курсантов, в основном, организуется на специально отобранном материале, регламентированном учебной программой, содержанием учебников и учебных пособий, специально подобранными наглядными средствами обучения, то во внеучебной деятельности количество и интенсивность информационных потоков регулировать значительно сложнее. В то время как именно во внеучебной деятельности в соответствии с определённой мотивацией, курсантам приходится применять в реальных жизненных ситуациях ранее приобретённые общеучебные умения по работе с информацией, например, выбирая для просмотра определённые медиа материалы.

Разнообразные формы внеучебной (социально-ориентированной) деятельности с использованием средств медиаобразования могут быть организованы по окончании учебных занятий. Особенностью использования форм и методов медиаобразования во внеучебной (социально-ориентированной) деятельности можно считать тот факт, что мероприятия организованы как на базе самого училища, так и различных социокультурных учреждениях.

В контексте медиаобразования во внеучебной деятельности начальникам курсов, курсовым офицерам важно учитывать, что помимо классических методов работы с аудиовизуальной, печатной информацией при осуществлении медиаобразования во внеучебной деятельности (подготовка презентаций, издание газеты, подготовка информационных листовок, бюллетеней и др.) можно использовать и такие как: создание и информационное сопровождение web-страницы учреждения (учебной группы, факультета); разработка и поддержка функционирования информационного портала на сайте училища; создание видео- и аудиороликов и др. Следует выделить в качестве актуальной

технологии – внедрение электронного портфолио (е-портфолио), которое реализуется с помощью средств информационных технологий и позволяет курсанту отбирать и структурировать информацию, представленную в различных форматах (аудио, видео, анимация, текст, диаграммы и графики и т.д.).

На наш взгляд, формирование медиакомпетентности курсантов целесообразно организовывать не только на учебных занятиях, но и во внеучебное время. Курсанты самостоятельно выполняют творческие задания с обязательным привлечением медиаисточников, принимают непосредственное участие в производстве учебных фильмов – как для специализированных дисциплин, так и для дисциплин социально-гуманитарного профиля. В ходе реализации этого условия организовывалась самостоятельная работа участников в логике усложнения заданий, перехода от индивидуальных к групповым, среди которых следующие: в течение недели велся дневник информационных новостей из разных каналов массовой коммуникации; составлялся собственный рейтинг новостей; проводился сравнительный анализ собственных предпочтений и предпочтений взрослых членов семьи; формулировались темы, которые могли бы быть обсуждены в процессе групповой дискуссии с сокурсниками; велась подготовка к встрече с экспертом (в группах); проводился анализ источников массовой коммуникации в процессе подготовки к учебным занятиям и др.

В качестве важнейшего условия, выдвинутого нами, является обеспечение подготовки субъектов образовательного пространства военного вуза к использованию актуальных медиаобразовательных технологий. В рамках нашей опытно-экспериментальной работы мы выделили несколько стратегически важных направлений работы: *во-первых*, начальная подготовка педагогов (знакомство с логикой и закономерностями процесса медиаобразования, формами, средствами его организации; получение специальных знаний о способах организации и взаимодействия с коллективом курсантов); *во-вторых*, содействие в подборе эффективных педагогических методов, учебных материалов и инструментария; *в-третьих*, определение совместно с педагогами содержания деятельности курсантов на учебных занятиях и во внеучебное время, способов ее организации с использованием медиаобразовательных технологий. В работе с педагогами нами решались следующие задачи: овладение знаниями по теории медиаобразования, его функциями; овладение специальными

знаниями, умениями и навыками для решения конкретных учебно-воспитательных задач, для того, чтобы эффективно применять на практике средства массовой коммуникации; овладение знаниями о содержании, формах, методах использования средств массовой коммуникации в организации социальной деятельности курсантов; выработка навыков программирования различных форм обучения и другие.

Мы выделяем следующие формы подготовки педагогов к осуществлению данного процесса: лекции «Современная структура медиаобразования», «Особенности использования методов и форм медиаобразования» и др.), научно-практические семинары («Использование потенциалов медиаобразования в учебной деятельности курсантов», «Информационно-коммуникативные технологии в учебно-воспитательном процессе»), проигрывание ситуаций взаимодействия, просмотр видеоматериалов и др. К частным формам относятся организация проблемно-ориентированных семинаров, научно-методических сборов (инструктивно-методический сбор для курсантов 1 года обучения); разработка ключевых дел учебно-воспитательной, научно-исследовательской, культурно-досуговой работы; подготовка индивидуальных программ работы с курсантами.

На наш взгляд, одной из наиболее эффективных форм подготовки педагогов является создание медиапакетов, которые представляют собой современный учебно-методический комплекс, разрабатываемый преподавателем с последующим привлечением курсантов к этому виду деятельности. Медиапакет включает в себя следующие разделы: дидактического обеспечения; проектировочного обеспечения (организующее и управляющее сопровождение образовательной деятельности преподавателя в соответствии с дидактическим и процессуальным блоками при создании медиапакетов и разработке приемов и способов их практического применения); методические разработки занятий, мероприятий, а также рекомендации по их организации; комплекс видеоматериалов, перечень информационных изданий, к которым будет обращено внимание курсантов; комплект опорных схем и таблиц, а также тематика заданий для размышления (эссе, сочинение, дневник).

Проведенная опытно-экспериментальная работа позволила установить педагогические условия, которые необходимы и достаточны для эффективной реализации процесса медиаобразования в военном вузе.

Литература:

1. Варганова Е.Л. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели / Е.Л. Варганова, Я.Н. Засурский // Информационное общество. – 2003. – № 3. – С. 5–10.
2. Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественно-научные дисциплины начального общего и среднего общего образования / Л.С. Зазнобина // Медиаобразование; под ред. Л.С. Зазнобиной. – М., 1996.
3. Крутова Г.М. Развитие познавательной активности и самостоятельности у курсантов военных вузов средствами икт в обучении иностранному языку / Г.М. Крутова // Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России: Сборник научных статей VII Международной научно-практической конференции: в 2 частях; под общ. ред. С.А. Куценко. – 2016. – С. 230-235.
4. Селевко А.Г. Социально–педагогические условия оптимизации влияния средств массовой коммуникации на социализацию сельских школьников: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Селевко Андрей Германович. – М., 2002.
5. Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации: монография / И.А. Фатеева. – Челябинск, 2007.
6. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика / А.В. Федоров. – Ростов, 2002.

Сведения об авторе:

Гришкин Дмитрий Константинович (г. Ярославль, Россия), заместитель начальника факультета–начальник учебной части, подполковник Ярославского высшего военного училища ПВО, e-mail: d.k.grishkin@mail.ru

Data about the author:

D. Grishkin (Yaroslavl, Russia), Deputy head of Department–head of the educational Department, Lieutenant Colonel Yaroslavl higher military school of air defense, e-mail: d.k.grishkin@mail.ru



ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА КАК МНОГОУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА

А.В. Назаренко, А.В. Мишин¹

¹Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №16-16-58004

Аннотация. В статье рассматриваются сущность, содержание, условия организации и осуществления педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов технологического вуза.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, образовательная среда вуза, педагогическое сопровождение.

PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS IN A TECHNICAL COLLEGE AS A MULTILEVEL EDUCATIONAL COMPLEX

A. Nazarenko, A. Mishin

Abstract. The paper discusses the essence, the content and the terms of the organization of pedagogical support of students' professional self-determination at technological higher school.

Keywords: professional self-determination, educational space of higher school, pedagogical support.

Интеграция России в мировое сообщество неразрывно связана с вхождением в европейское образовательное пространство, которое развивается в направлении дифференциации и специализации профессиональной деятельности. Реалии современности предъявляют новые требования к личности «профессионала», поскольку меняются сфера труда и характеристики профессионализма современного работника. В связи с этим актуальной становится идея многоуровневого непрерывного образования, в рамках которого реализуется педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся.

Вопрос профессионального самоопределения обучающихся является значимым и перспективным, так как вполне перед молодёжью встаёт проблема поиска своей жизненной позиции, удовлетворённости и адаптированности к различным сферам деятельности. Н.В. Самоукина, опираясь на точку зрения Н.А. Бердяева, определяет сущность профессионального самоопределения как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой и осваиваемой трудовой деятельности, а также в нахождении смысла в самом процессе самоопределения. При этом главным является сам процесс поиска и формирования смысла на каждом этапе жизнедеятельности человека. Только в этом случае личность становится подлинным субъектом самоопределения [3].

Способность к самообразованию, самопознанию и, в конечном счёте, самореализации служит залогом

формирования у студентов жизненной и профессиональной перспективы. В этой связи особое значение приобретает анализ сложившихся подходов к структуре деятельности вуза с целью активизации профессионального самоопределения обучающихся. Содержание этого вида деятельности определено Государственными образовательными стандартами высшего и среднего профессионального образования, в учебных планах и программах соответствующих специальностей, а также в системе учебной и социально-воспитательной работы высшего учебного заведения.

Ориентируясь на мнение большинства учёных, под педагогическим сопровождением профессионального самоопределения студентов будем понимать совместную деятельность студентов и педагогов, ориентированную на оказание поддержки в адаптации, помощь в интеграции студентов в единый коллектив учебной группы. С этой целью считаем необходимым содействие социальным инициативам студенческой молодёжи; оказание посильной помощи в формировании профессиональной мотивации в достижении поставленных профессиональных целей в личностном профессиональном принятии решения специализации; построение проекта дальнейшего профессионального пути в контексте их жизни; помощь в трудоустройстве.

Стратегия сопровождения выстраивается с учетом необходимости разработки элементов структуры проекта профессионального жизненного пути, с одной стороны, а с другой, - на

учете того, какие компоненты профессионального самоопределения (ценностно-мотивационный, операциональный, когнитивный) и внутриличностные механизмы (персонализация, стереотипизация, рефлексия) должны быть задействованы для его оптимизации [1].

Особое значение в современных условиях педагогическое сопровождение приобретает в техническом вузе как многоуровневом образовательном комплексе, включающем в себя уровни среднего и высшего профессионального образования, а также организацию профориентационной работы на уровне общеобразовательной школы [3].

Эффективность педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся напрямую зависит от выбранных организационно-педагогических условий. Интересным в этой связи является подход В.А. Казакевич, выделяющей следующие условия:

- развитие ценностно-мотивационных оснований будущей профессиональной деятельности как результат конструирования и корректировки содержания основной образовательной программы;

- организация работы в рамках реализации специальных курсов, включая индивидуальное консультирование студентов по вопросам разработки карты маршрутов профессионального самоопределения и самосознания;

- формирование профессиональной компетентности как системы профессионально значимых качеств личности;

- организация конструктивного диалога в рамках сотрудничества и совместное осуществление учебно-воспитательной работы;

- реализация принципов корпоративности и коллегиальности в профессиональной общности студентов и преподавателей.

Так как профессиональное самоопределение личности является процессом последовательного вхождения в профессию и принятием профессионального «Я», раскрытием содержания этапов его развития. В рамках первого этапа (уровень общеобразовательных организаций, СПО, уровень подготовки бакалавриата) осуществляется ознакомление обучающихся с возможностями и перспективами выбора специальности (направления подготовки), освещения социально-экономической роли профессии в обществе, анализ собственных способностей. Таким образом, первый этап является этапом, который нацелен на активизацию профессиональной ориентации и самоопределения. На втором этапе происходит вхождение в профессию, получение и усвоение общетеоретических и специальных знаний,

формирование профессионально значимых качеств, практических умений и навыков взаимодействия, реализация в рамках выбранной профессии. Здесь большое значение имеют выбранные формы проведения учебных занятий, практикоориентированные задания, организация деловых игр и стажировочных площадок, научно-практические конференции. На третьем этапе происходит эмоционально-психологическое вхождение в профессию, осуществляется связь теоретических знаний с практикой. Данный этап предполагает сопровождение обучающихся в рамках взаимодействия с работодателями, мастер-классы, тренинги [2].

Осуществление педагогического сопровождения во многом определяется спецификой средств развития профессионального самоопределения обучающихся в вузе. Средства выступают как источники воздействия на сознание, поведение и деятельность студентов с целью овладения знаниями в области будущей профессии, формирования умений и навыков самовоспитания, самообразования, самореализации, саморазвития. В этой связи интересен опыт Пензенского государственного технологического университета (далее – ПензГТУ).

Опыт работы вуза подтвердил, что оптимальные варианты интеграции профессионально-ориентированных средств и форм организации профессионального самоопределения обучающихся реализуются через принцип непрерывности образования.

Так, на первом этапе большое значение уделяется связи «ШКОЛА-ССУЗ-ВУЗ». Здесь особую актуальность приобретают различные формы: взаимодействия в рамках олимпиадного движения (олимпиада «Звезда», проводившаяся среди обучающихся общеобразовательных организаций на базе университета); дни открытых дверей; дни специальностей, в проведение которых вовлекаются не только обучающиеся вуза; проведение выездных профориентационных мероприятий, освещающих учебную и внеучебную деятельность университета; проведение стажировочных площадок, деловых игр, отражающих специфику будущей профессии [5].

На втором этапе (уровень бакалавриата и магистратуры) задачу педагогического сопровождения выполняют лабораторные и практические занятия; курсовые работы и проекты; учебные и производственные практики; ситуации имитирующие профессиональную деятельность; участие будущих специалистов в научно-исследовательской работе: подготовка докладов для научно-практических конференций; публикаций совместно с преподавателями; проведение предметных олимпиад, работа в

лабораториях выпускающих кафедр. Данные мероприятия направлены на формирование и осознание объективности выбора жизненного и профессионального пути личности.

Большое значение при самоопределении молодёжи имеют профессиональные пробы, проводимые на разных этапах обучения. Они могут быть организованы в виде имитационных ситуаций, деловых и ролевых игр; рассмотрения и решения проблемных задач; стажировочных площадок в рамках профессиональной ориентации; участия в научно-исследовательской работе студентов; подготовке выпускной квалификационной работы. В рамках предложенных мероприятий студенты вуза могут оценить правильность выбора профессионального пути, оценить степень удовлетворённости спецификой условий реализации трудовой деятельности. При этом в случае неудовлетворённости – изменить профиль обучения [4].

Важную роль приобретает внеаудиторная работа с обучающимися. В этой связи актуальными становятся: непосредственное участие профессорско-преподавательского состава в студенческом досуге (мероприятия «День первокурсника», «Посвящение в студенты», «Студенческая весна», «Экватор», «Вручение диплома», «День специальности»); встречи с выпускниками, с руководителями

предприятий и организаций города; организация ярмарки профессий, дней открытых дверей факультета; беседы и диспуты о профессии, проводимые кураторами; организации экскурсий.

На третьем этапе большое значение играет сопровождение обучающихся в закреплении профессиональных навыков и принятия будущей профессии в реальном времени. На базе ПензГТУ создан центр трудоустройства, оказывающий поддержку в выборе места прохождения различного рода практик и поиске вакансий. Параллельно данную задачу решают экскурсии на предприятия, вовлечение представителей работодателей в разработку учебных планов и составление матрицы компетенций будущего специалиста.

Таким образом, педагогическое сопровождение профессионального самоопределения молодёжи ПензГТУ направлено на взаимодействие обучающихся с целью оказания им поддержки на всех этапах профессионального становления. Реализация таких направлений педагогической поддержки художественно-творческой, досуговой деятельности и здорового образа жизни способствует формированию профессиональной культуры будущих специалистов; поднимает уровень их интеллигентности.

Литература:

1. Демидова Т.П. Психологическое сопровождение профессионального самоопределения специалиста / Т.П. Демидова // Специалист. - 2001. - № 3. - С. 14-16.

2. Крутых Е.В. Субъектность в профессиональном становлении студентов / Е.В. Крутых // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. - Майкоп: Изд-во АГУ, 2010. - Вып. 4. - С. 74-79.

3. Сергеева С.В. Непрерывное образование в техническом вузе как многоуровневом образовательном комплексе: монография / С.В. Сергеева, О.А. Воскресенко. – Пенза: ПензГТУ, 2014. – 152 с.

4. Сергеева С.В., Воскресенко О.А. Из опыта

построения воспитания учащейся молодёжи в техническом вузе как многоуровневом образовательном комплексе / С.В. Сергеева, О.А. Воскресенко // Образование и наука. – 2016. – № 1. – С. 159–169.

5. Сергеева С.В., Воскресенко О.А. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения учащейся молодёжи в техническом вузе как многоуровневом образовательном комплексе [Электронный ресурс] / С.В. Сергеева, О.А. Воскресенко // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/118-14075>

Сведения об авторах:

Назаренко Анна Владимировна (г. Пенза, Россия), старший преподаватель кафедры «Педагогика и психология» ФГБОУ ВО Пензенский государственный технологический университет, e-mail: anynazar@yandex.ru

Мишин Алексей Владиславович (г. Пенза, Россия), старший преподаватель кафедры «Педагогика и психология» ФГБОУ ВО Пензенский государственный технологический университет.

Data about the authors:

A. Nazarenko (Penza, Russia), Senior Lecturer, Penza State Technological University, e-mail: anynazar@yandex.ru

A. Mishin (Penza, Russia), Senior Lecturer, Penza State Technological University.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

Ф.Т. Шагеева, Д.Р. Ерова

Аннотация. В статье доказана необходимость формирования социально-психологической готовности студентов инженерного вуза к участию в программах академической мобильности. Представлена выявленная структура готовности к академической мобильности студентов, получающих инженерное образование, которая включает в себя профессионально-знаниевую, иноязычно-коммуникативную и социально-психологическую готовность. Социально-психологическая готовность будущих инженеров впервые рассмотрена в контексте академической мобильности. Показана четырехкомпонентная структура социально-психологической готовности студентов инженерного вуза к академической мобильности; обоснована схема ее поэтапного формирования.

Ключевые слова: академическая мобильность, социально-психологическая готовность, студент инженерного вуза.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL READINESS OF STUDENTS OF ENGINEERING OF THE UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF ACADEMIC MOBILITY

F. Shageeva, D. Erova

Abstract. The article proves the necessity of formation of socio-psychological readiness of students of engineering of the University to participate in academic mobility programmes. Are revealed the structure of readiness for academic mobility of students in engineering education, which includes vocational knowledge readiness, foreign language-communicative and socio-psychological readiness. Socio-psychological readiness of future engineers first considered in the context of academic mobility. Shows a four-part structure of the socio-psychological readiness of students of engineering of the University to academic mobility, the article presents the schedule of its gradual formation.

Keywords: academic mobility, socio-psychological readiness, engineering student of the University.

Одной из основных задач высшего образования в настоящее время становится не только качественная подготовка будущих инженеров к профессиональной деятельности, но и их социально-психологическая готовность к учебной и профессиональной жизни вне вуза. Студенты инженерного вуза, нуждаются в освоении самых современных технологий и производственных инноваций. Современный инженер в процессе своей профессиональной деятельности должен работать на «опережение», на развитие существующих техники и технологий [2]. Для того чтобы быть конкурентоспособным на мировом рынке труда и быть способным положительно влиять на развитие экономики собственной страны, ему необходимо расширять свои интересы, осваивать опыт не только базового предприятия выпускающей кафедры, но и опыт других предприятий, корпораций и регионов страны, мира [4].

Одним из ключевых факторов мирового технологического развития становится академическая мобильность. Категория академической мобильности рассматривается

исследователями в различных аспектах. Различают международную, межрегиональную, внутригородскую, межвузовскую академическую мобильность; она может быть вертикальной и горизонтальной, виртуальной и физической. Кроме того, академическую мобильность рассматривают как процесс и как интегративное личностное качество [5]. Мы придерживаемся следующего определения: академическая мобильность – это перемещение студентов на определенный академический период в другое высшее учебное заведение для обучения или проведения исследований.

Для осуществления какого-либо вида деятельности студенту необходимо обладать сформированной на достаточном уровне готовностью к ней. Нами установлено, что для реализации академической мобильности студентов инженерного вуза необходимо сочетание нескольких составляющих. Это – сформированные на высоком уровне профессиональные знания, умения и навыки плюс иноязычно-коммуникативная готовность. Но, для того чтобы студент мог в условиях

академической мобильности реализовать имеющиеся у него профессиональные знания и применить знание иностранного языка, он должен обладать еще и социально-психологической готовностью к ней.

Обобщенный анализ источников по данной проблеме показал, что различным аспектам и проблемам академической мобильности за последние годы был посвящен ряд исследований авторов таких как: Н.К. Дмитриева, Э.Л. Емельянова, Л.В. Зноненко, М.Г. Минин, И.А. Оденбах, М.А. Ставрук, Т.М. Трегубова, А.И. Чумаченко [3;5].

Авторами рассматривались проблемы развития академической мобильности с различных точек зрения: как организационный и административный ресурс образовательной системы РФ; как условие реализации положений Болонского процесса в других странах, как источник развития непрерывного образования; как средство применения потенциала информационных технологий. Однако с точки зрения формирования социально-психологической готовности студентов инженерных вузов к академической мобильности вопрос изучен до сих пор не был.

Анализ требований образовательных стандартов, требований различных международных организаций, предъявляемых к инженерам, показал, что помимо профессиональных инженерных знаний, знаний инженерной экономики, проектирования инженерных решений, большое внимание отводится наличию у инженера определенных личностных качеств, таких как: умение работать в команде, социальная ответственность, коммуникативные навыки, творческий поиск в рамках профессии [1]. Эти качества, по сути, также обеспечивают академическую и профессиональную мобильность инженера.

Социально-психологическая готовность студентов инженерного вуза к академической мобильности – это интегративная личностная характеристика, включающая в себя четыре компонента:

– мотивационный компонент: обуславливает наличие устойчивой внутренней мотивации к реализации возможностей академической мобильности в деятельности и поведении, готовность к разрешению изменяющихся социально-учебных и профессиональных ситуаций;

– когнитивный компонент: обеспечивает наличие знаний, лежащих в основе социально-психологической готовности студентов инженерного вуза к академической мобильности;

– личностно-деятельностный компонент: характеризует наличие социально-психологических характеристик личности, необходимых для успешной деятельности и успешного взаимодействия будущего инженера в процессе академической мобильности; социальные умения и навыки;

– коммуникативный компонент: позволяет успешно реализовывать академическую мобильность, выражается в умении общаться и работать в системе межличностных отношений, разрешать конфликты, налаживать контакты, необходимые для организации и реализации академической мобильности.

Нами разработана, обоснована и экспериментально подтверждена на базе Казанского национального исследовательского технологического университета схема поэтапного формирования социально-психологической готовности студентов инженерного вуза к академической мобильности. Все этапы влияют на формирование каждого компонента социально-психологической готовности, однако, на каждом этапе выделяется приоритетный компонент формирования. Так, сформированный первоначально на достаточно высоком уровне мотивационный компонент социально-психологической готовности к академической мобильности будет способствовать развитию интереса студента в приобретении социально-психологических знаний, в повышении уровня подготовки по дисциплинам социально-гуманитарного цикла, то есть послужит базой для формирования когнитивного компонента. В свою очередь, сформированный когнитивный компонент даст основу для формирования и развития личностных качеств, необходимых в процессе академической мобильности. Так как будущий инженер в процессе приоритетного формирования мотивационного и когнитивного компонентов будет четко понимать и осознавать – над какими личностными качествами ему необходимо работать, он будет обладать внутренней мотивацией и знаниями для формирования личностно-деятельностного компонента социально-психологической готовности к академической мобильности. Далее, на основе внутренней мотивации, приобретенных знаний и благодаря сформированным личностным качествам, таким как ответственность, уверенность в себе, стрессоустойчивость, возможно эффективное формирование коммуникативного компонента социально-психологической готовности студентов инженерного вуза к академической мобильности.

Целенаправленная работа по формированию социально-психологической готовности будущего инженера к академической мобильности позволяет не только сформировать у него мотивацию к расширению круга профессиональных интересов, но и развивать личностные качества, позволяющие эффективно применять на практике знания о возможностях и

программах академической мобильности и умения построения собственного образовательного маршрута.

Социально-психологическая готовность студентов инженерного вуза впервые рассмотрена в контексте академической мобильности, что может служить основой для дальнейших исследований.

Литература:

1. Гильмеева Р.Х. Формирование профессионально значимых личностных качеств будущего специалиста в процессе гуманитарной подготовки / Р.Х. Гильмеева // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2011. – № 1(3). – С. 30-34.

2. Каргапольцева Н.А. Социализация личности в образовательном контексте воспитательной парадигмы / Н.А. Каргапольцева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2013. – № 11(160). – С. 231-233.

3. Минин М.Г. Совершенствование процесса формирования навыков трудоустраиваемости и

карьеры студентов вуза / М.Г. Минин, А.В. Новоклинова // Известия Алтайского государственного университета. – 2013. – № 2-1(78). – С. 033-035.

4. Чучалин А.И. Цели и результаты освоения профессиональных образовательных программ / А.И. Чучалин // Высшее образование в России. – 2014. – № 2. – С. 5-16.

5. Шагеева Ф.Т. Формирование академической мобильности будущих инженеров: проблема и пути решения / Ф.Т. Шагеева, Д.Р. Ерова, О.Е. Гаврилова // Казанская наука. – Казань: Изд-во Казанский Издательский Дом, 2014. – № 11. – С. 245-247.

Сведения об авторах:

Шагеева Фариды Тагировны (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: faridash@bk.ru

Ерова Диляра Раисовны (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры инженерной педагогики и психологии, старший преподаватель кафедры технологии изделий из пиротехнических и композиционных материалов ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: d.erova@mail.ru

Data about the authors:

F. Shageeva (Kazan, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor of the department of engineering pedagogics and psychology of the "Kazan national research technological University", e-mail: faridash@bk.ru

D. Erova (Kazan, Russia), candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the department of engineering pedagogy and psychology, senior lecturer of the department of technology products of pyrotechnic and composite materials of the "Kazan national research technological University", e-mail: d.erova@mail.ru



МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ПРОИЗВОДСТВА

Э.Б. Адигамова

Аннотация. В статье показана роль математической подготовки будущих менеджеров, определяемая требованиями ФГОС, запросами работодателей, потребностями социально-экономической сферы, обеспечивающей возможность посредством использования математических методов и математического инструментария исследовать широкий круг экономических и управленческих вопросов, возникающих на производстве. Представлены методологические основания проектирования математической подготовки, обеспечивающие выработку научных положений и практических рекомендаций по ее реализации.

Ключевые слова: математическая подготовка, методологические основания, менеджер производства, математический инструментарий, социально-экономическая сфера.

METHODOLOGICAL BASES OF MATHEMATICAL PREPARATION FOR FUTURE PRODUCTION MANAGERS

E. Adigamova

Abstract. The article demonstrates the role of mathematical training for future managers which is determined by requirements of FGOS, requests of employers, needs of the social and economic spheres providing the opportunity to research a wide range of economic and managerial problems by using mathematical methods and the questions arising during the production process. The methodological bases of designing mathematical preparation which provide development of scientific provisions and practical recommendations on its implementation are provided.

Keywords: mathematical preparation, methodological bases, production manager, mathematical tools, social and economic sphere.

Современный менеджер - это активный, динамичный, перспективный специалист, способный на научной основе принимать управленческие решения и осуществлять инновационную деятельность в профессиональной сфере. Синтез профессиональных, психологических, экономических и инновационных характеристик позволил нам определить совокупность системных свойств будущего менеджера: лидерские качества; системно-функциональное и проблемно-превентивное восприятие управляемого объекта, его процессов и внешней среды; перспективное мышление, научный и инновационный подход к управлению; отсутствие инерционности мышления; адаптивная способность к динамичным изменениям; антиномичность как возможность понимания и использования противоположной личной, обоснованной альтернативы; экспрессивность - перспективное восприятие объекта при дефиците информации. Поиск инновационных решений, освоение новых возможностей, умение быстро принять решение и рассчитать риски во многом зависят от наличия стойких творческих и исследовательских навыков, формируемых математической подготовкой. Очевидно, что все эти качества

взаимосвязаны и отражают необходимость знания основных законов и методов математических наук, без которых невозможны принятие обоснованных решений, тщательный расчет, риск в том или ином производственном деле. Будущий менеджер в процессе профессиональной подготовки в вузе должен не только получить и усвоить систему знаний по математике, но и приобрести профессионально значимые умения применять язык, символику, аппарат и методологию математики, которые с учетом их многообразия и универсализма могут применяться для анализа и решения различных экономических, финансовых или деловых проблем.

Современное состояние образования подтверждает необходимость усиления профессиональной направленности, изменения структуры и содержания математической подготовки в направлении интеграции с будущей профессиональной деятельностью [1]. Для этого необходимо такие компоненты профессиональной подготовки, как цель, содержание, методы, формы и средства обучения, подчинять целенаправленному формированию профессиональных компетенций будущего менеджера, которые могут быть обеспечены за счет его математической подготовки.

В контексте организации профессионально-ориентированной математической подготовки будущих менеджеров необходимо принципиально изменить сам подход к обучению, обеспечив переход к формированию у студентов стойких творческих и исследовательских навыков, умению решать профессионально-ориентированные проблемы. Преодоление изолированности модулей обучения и самих дисциплин, реализация междисциплинарных изысканий, понимание необходимости наличия исследовательской практики в современном бизнесе (когда каждое значимое управленческое решение можно рассматривать как эксперимент) и образовательная среда вуза определяют особенности и отбора содержания, проектирования и реализации математической подготовки будущих менеджеров [2].

Для обеспечения профессионально-ориентированной математической подготовки менеджеров необходимо структурировать ее методологию, обеспечивающую визуализацию содержания, методов и описание педагогических функций. Профессионально-ориентированная математическая подготовка будущих менеджеров обуславливается методологическими подходами и принципами, определяющими целостность исследования и его границы на философском, общенаучном, конкретно-научном и технологическом уровнях.

Мы считаем необходимым применять для проектирования содержания профессионально-ориентированной математической подготовки будущих менеджеров следующие методологические подходы:

1) *системный*, обеспечивающий целостность, комплексность и системность проектирования и определяющий междисциплинарные связи математикосодержащих дисциплин, пролонгированный эффект формирования профессиональных компетенций в ходе математической подготовки;

2) *компетентностный*, усиливающий профессиональную ориентацию математической подготовки, предполагая практически направленный результат образовательного процесса. Наряду с формированием профессиональных знаний, умений, навыков в профессиональной сфере, он нацелен на развитие опыта самостоятельной математико-ориентированной деятельности. При таком подходе знания, умения и навыки служат фундаментом, на который опираются компетенции. На передний план выходят такие технологии обучения, при которых происходит включение студентов в разные виды деятельности и акцент ставится на самоопределении,

самообучаемости, самореализации и индивидуализации студента;

3) *личностно-ориентированный*, концентрирующийся на учете индивидуального характера усвоения учебного материала каждым обучающимся; его способностях, возможностях и особенностях. Средством реализации этого подхода в математической подготовке будущих менеджеров может являться построение индивидуальных образовательных траекторий на основе использования разноуровневых по сложности индивидуальных заданий соответствующих способностям и возможностям обучающихся. Данный аспект стимулирует обучающихся к постоянному росту и обновлению себя за счет обеспечения условий для самопознания, самосовершенствования, самовоспитания;

4) *задачный*, определяющий способ организации математической профессионально-ориентированной подготовки через систему профессиональных задач различного уровня сложности [3], организацию учебного материала на основе учебного моделирования и прогнозирования. Данный подход реализуется через создание квазипрофессиональной среды и системы заданий, побуждающих к решению реальных экономико-управленческих задач. Предлагаемая будущему менеджеру система задач обладает индивидуальной спецификой (в зависимости от уровня студента); устраняет разрывы между профессиональными и общими дисциплинами; определяет познавательную, репродуктивную, исполнительскую, творческую деятельность студента; осуществляет развитие способностей к перебору, абстракции, индукции; формирует логическое мышление.

На основе представленных методологических подходов (системного, компетентностного, личностно ориентированного и задачного) нами были выделены следующие принципы проектирования и реализации профессионально-ориентированной математической подготовки будущих менеджеров в условиях исследовательского университета:

1. *Принцип интегративности*, предполагающий изучение математических дисциплин таким способом, при котором проявляется связь одних учебных элементов науки математики с другими (так проявляется внутрипредметная интеграция); связь математических дисциплин с учебными элементами других дисциплин (межпредметная интеграция); связь обучения математике, особенно на практических занятиях, с элементами будущей профессиональной деятельности (деятельностная интеграция). Принцип

интегративности раскрывает межпредметный интегративный характер математикосодержащих дисциплин, обосновывая целесообразность и необходимость многоуровневой математической подготовки менеджеров.

2. *Принцип научности*, обуславливающий объективность и адекватность содержания профессионально-ориентированной математической подготовке менеджеров в текущих условиях. В соответствии с данным принципом важно обеспечить усвоение не только научных фактов, понятий и теорий, но и современных тенденций развития математики (универсальность, практическая применимость, культуросообразность) [4]. Этому способствует внедрение в математическую подготовку элементов проблемности исследовательских работ; обучение наблюдению; умению вести научный спор, доказывать свою точку зрения; рационально использовать научную литературу.

Можно выделить следующие аспекты реализации принципа научности в математической подготовке будущих менеджеров: отбор и проектирование содержания профессионально-ориентированной математической подготовки; высокий научный уровень изложения учебного материала преподавателем в ходе изучения математикосодержащих дисциплин; содействие развитию у обучающихся учебно-исследовательских навыков и умений (например, посредством применения метода проектов, использования методов математического моделирования в специальных дисциплинах).

3. *Принцип единства фундаментального и профессионально-ориентированного содержания математической подготовки*.

Данный принцип признается важнейшим принципом при отборе содержания и построения учебного материала и обеспечивается следующими средствами, отражающими достижение единства фундаментальной и профессиональной направленности математической подготовки будущих менеджеров:

- наполнение текстов математических задач профессионально-ориентированным содержанием, включающим, в частности, специфические термины из профессиональной области;

- проведение классических лабораторных и практических работ по математическим дисциплинам с ориентацией на будущую профессиональную сферу обучающихся;

- решение математических задач, сочетающих в себе необходимость применения классического

математического аппарата и профессионально-ориентированное содержание;

- использование тематических расчетно-графических работ, выполнение которых связано с применением знаний по циклу профессиональных дисциплин менеджеров и экономистов;

- выполнение обучающимися отчетов и проектов, требующих синтеза математических и профессиональных знаний и умений.

4. *Принцип модульности*, определяющий организационную форму и методы подготовки. В соответствии с этим принципом математическая подготовка строится по отдельным функциональным узлам - модулям, предназначенным для достижения конкретных дидактических целей. В основу разработки каждого модуля закладывается формирование определенных математических знаний и умений. Содержание и объемы модулей могут варьироваться в зависимости от дидактических целей, профильной и уровневой дифференциации обучающихся, индивидуальной траектории обучения [5].

5. *Принцип индивидуализации*, заключающийся в учете индивидуальных особенностей каждого обучающегося, и особенно их способностей к усвоению знаний. Чем больше увеличивается объем, и усложняется содержание знаний, тем более четко выступают на передний план индивидуальные различия в обучаемости и становится понятным, что невозможно создать оптимальные для всех обучающихся условия обучения одновременно, что особенно важно для проведения практических занятий и самостоятельных работ. Основным средством реализации данного принципа являются индивидуальные самостоятельные работы, задания, проекты.

6. *Принцип проблемности*, позволяющий построить процесс обучения путем разрешения проблемных задач и ситуаций. Проблемная ситуация представляет собой явно осознанное затруднение, порождаемое несоответствием, несогласованностью между имеющимися знаниями и теми, которые необходимы для решения возникшей или предложенной задачи. Проблемная ситуация требует активной познавательной деятельности обучающихся, применения логических умозаключений для ее правильной оценки и разрешения, в ходе чего происходит углубление имеющихся знаний, развитие умения решать проблемы и коммуникативные умения. Построение математической подготовки с учетом принципа проблемности способствует развитию творческого мышления, так как поиск решения

проблемной ситуации, поиск новых знаний из-за недостаточности имеющихся и является компонентом креативности.

Математическая подготовка бакалавров менеджмента, основанная на названных подходах, принципах и отвечающая требованиям ФГОС, должна рассматривать в едином блоке как подготовку по математическим дисциплинам (высшая математика, теория вероятностей и математическая статистика, методы принятия управленческих решений), так и по связанным с ними дисциплинам («Информационные технологии в менеджменте», «Статистика», «Методы принятия управленческих решений», «Теория игр»). Выделенная методология обуславливает изменение подхода к обучению, переход к формированию у студентов стойких

творческих и исследовательских навыков, умению решать профессионально-ориентированные проблемы. Преодоление изолированности модулей обучения и самих дисциплин, реализация междисциплинарных изысканий, понимание необходимости наличия исследовательской практики в современном бизнесе (когда каждое значимое управленческое решение можно рассматривать как эксперимент) и существующая научно-методическая база вуза определяют способы реализации профессионально-ориентированной математической подготовки студентов бакалавриата, формы и методы организации учебного процесса и научно-исследовательской деятельности.

Литература:

1. Щербаков В.С., Загитова Л.Р. Формирование математической компетентности будущих инженеров-нефтяников / В.С. Щербаков, Л.Р. Загитова // Казанский педагогический журнал. - 2013. - № 1(96). - С. 74-81.

2. Адигамова Э.Б. Педагогические условия профессионально-ориентированной математической подготовки будущих менеджеров / Э.Б. Адигамова // Современные проблемы социально-гуманитарных наук. - 2015. - № 2. - С. 33-36.

3. Щербаков В.С., Кабиров Р.Р. Роль задачно-модульной технологии в повышении качества подготовки компетентных специалистов / В.С.

Щербаков, Р.Р. Кабиров // Казанский педагогический журнал. - 2010. - № 1. - С. 98-110.

4. Шафаревич И.Р. О некоторых тенденциях развития математики: лекция по случаю официального вручения Хейнemannовской премии Геттингенской Академии наук [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://shafarevich.voskres.ru/>

5. Грузкова С.Ю., Камалеева А.Р., Левина Е.Ю. Реализация модульно-компетентного подхода при проектировании учебных модулей естественно-научных и профессиональных дисциплин / С.Ю. Грузкова, А.Р. Камалеева, Е.Ю. Левина // Инновации в образовании. - 2016. - № 3. - С. 62-73.

Сведения об авторе:

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

Data about the author:

E. Adigamova (Kazan, Russia), senior professor of the department of Theoretical and application-oriented mechanics and mathematics of Kazan national research technical university named after A.N. Tupolev, e-mail: elle05@list.ru



РЕАЛИЗАЦИЯ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ОБРАТНЫМ ЗАДАЧАМ ДЛЯ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЙ

В.С. Корнилов

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена решением проблемы выявления и реализации научно-образовательного потенциала обучения обратным задачам для дифференциальных уравнений. Статья адресована преподавателям вузов, осуществляющих обучение студентов физико-математических и естественнонаучных направлений подготовки обратным задачам для дифференциальных уравнений.

Ключевые слова: обучение обратным задачам для дифференциальных уравнений, прикладная математика, междисциплинарные связи, педагогические технологии, студент.

REALIZATION OF SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL POTENTIAL OF TRAINING OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS TO THE INVERSE PROBLEMS FOR DIFFERENTIAL EQUATIONS

V. Kornilov

Abstract. Relevance of article is caused by a solution of the problem of detection and implementation of scientific and educational potential of training in the inverse problems for differential equations. Article is addressed to teachers of the higher educational institutions which are realizing training of students of the physical and mathematical and natural-science directions of preparation to the inverse problems for differential equations.

Keywords: training in the inverse problems for differential equations, applied mathematics, interdisciplinary communications, pedagogical technologies, the student.

В настоящее время во многих российских вузах имеются физико-математические и естественнонаучные направления подготовки, на которых студентов обучают дисциплинам прикладной математики, таким как математический анализ, функциональный анализ, алгебра, численные методы, обыкновенные дифференциальные уравнения, дифференциальные уравнения в частных производных, интегральные уравнения, методы оптимизации и другие дисциплины. В процессе обучения прикладной математике студентов учат исследовать прикладные задачи при помощи математического моделирования и проведения вычислительных экспериментов. У таких студентов формируются научное мировоззрение, фундаментальные знания по предметным областям; приобретается опыт самостоятельного исследования физических процессов и явлений при помощи методов современной мировой науки, анализа полученных решений и соответствующих логических выводов прикладного характера.

Сегодня научные исследования творческих коллективов многих образовательных и научно-исследовательских институтов Российской академии образования (РАО) вносят большой вклад в разработку инновационных образовательных технологий, средств и форм

организации обучения студентов вузов физико-математических и естественнонаучных направлений подготовки.

Среди таких научно-исследовательских институтов – Институт управления образованием РАО (г. Москва), Институт стратегии развития образования РАО (г. Москва), Институт профессионально-технического образования РАО (г. Санкт-Петербург), Институт проблем непрерывного образования РАО (г. Красноярск), Институт развития образования РАО при Томском государственном педагогическом университете (г. Томск) и другие научно-исследовательские институты РАО.

Большой вклад в решение отмеченных образовательных задач вносят исследования творческих коллективов Института педагогики, психологии и социальных проблем РАО (г. Казань), который в этом году отмечает славный 40-й юбилей своего создания.

В настоящее время активно развивается теория обратных задач для дифференциальных уравнений, являющаяся одной из научных областей современной прикладной математики. Большой вклад в ее развитие вносят работы А.В. Баева, П.Н. Вабишевича, А.О. Ватульяна, В.В. Васина, А.М. Денисова, С.И. Кабанихина, М.М. Лаврентьева, Г.И. Марчука, Д.Г. Орловского, А.И. Прилепко, В.Г. Романова, А.Н. Тихонова,

В.А. Чеверды, В.Г. Чередниченко, В.А. Юрко, А.Г. Яголы, В.Г. Яхно и других авторов [1-8]. С использованием методов теории обратных задачи для дифференциальных уравнений успешно исследуются разнообразные процессы и явления, в том числе труднодоступные или недоступные для человека объекты и процессы различной природы; выявляются их причинно-следственные связи, см. табл. 1.

Учитывая широкое применение теории обратных задач для исследования прикладных задач, в некоторых российских вузах преподаются специальные курсы, посвященные обратным задачам для дифференциальных

уравнений. Среди таких вузов – Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Санкт-Петербургский государственный университет, Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, Сибирский федеральный университет, Уральский государственный университет, Ростовский государственный университет и другие вузы России. В зависимости от профессиональной направленности подготовки таких студентов формируется содержание таких курсов по выбору.

Таблица 1. - Обратные задачи для дифференциальных уравнений в предметных областях естествознания и промышленности

Физика			Химия		Биология		Медицина			Геофизика		
Квантовая теория рассеяния	Электродинамика	Акустика	Сорбция	Молекулярная химия	Исследование популяций	Анализ молекул	УЗИ	ЯМР-томография	Рентген	Сейсмика	Электроразведка	Гравитразведка и магниторазведка
Экономика			Экология				Промышленность					
Оптимальное управление	Финансовая математика	Дистанционное зондирование	Радары, лазеры	Диагностика состояния воздуха, воды, земной поверхности	Дефектоскопия	Неразрушающий контроль	Управление технологическими процессами					

В процессе преподавания теории обратных задач рассматриваются различные учебные обратные задачи, среди которых обратные задачи определения коэффициентов, правых частей линейных и нелинейных обыкновенных дифференциальных уравнений; коэффициентные, граничные и эволюционные обратные задачи для дифференциальных уравнений в частных производных (одномерные и многомерные обратные задачи для гиперболических, параболических, эллиптических, интегро-дифференциальных уравнений и других типов дифференциальных уравнений в частных производных, рассматриваемые в различных функциональных пространствах); рассматриваются приближенные методы решения обратных задач для обыкновенных

дифференциальных уравнений и уравнений в частных производных, см. табл. 2.

В процессе исследования обратных задач применяется математический и функциональный анализ, алгебра и геометрия, методы интегральных уравнений, уравнений обыкновенных дифференциальных уравнений и уравнений математической физики, оптимизационные методы, численные методы и другие методы прикладной и вычислительной математики.

В процессе обучения обратным задачам студенты используют разнообразные методы математической физики, с помощью которых могут быть исследованы как обратные задачи для обыкновенных дифференциальных уравнений, так и обратные задачи для дифференциальных уравнений в частных производных.

Таблица 2. - Обратные задачи для дифференциальных уравнений в предметных областях прикладной математики

Алгебра			Анализ		Геометрия			Операторные уравнения			
Несовместные системы	Плохо обусловленные системы	Вырожденные системы	Дифференцирование	Интерполяция	Восстановление функций по интегралам	Восстановление функций по прямым	Восстановление функций по окружностям	Обращение компактных операторов	Нелинейные операторные уравнения		
ОДУ		Уравнения в частных производных			Интегральные уравнения			Оптимальное управление			
Обратная задача рассеяния	Спектральные обратные задачи	Гиперболические	Параболические	Эллиптические	Интегро-дифференциальные	Уравнения Вольтерра	Уравнения Фредгольма	Нелинейные интегральные уравнения	Задача Радона	Интегральная геометрия	Градиентные методы

Среди таких методов математической физики – метод Дюамеля, метод Фурье, метод характеристик, метод функции Грина, метод операторных уравнений Вольтерра, метод С.Л. Соболева, метод шкал в банаховых пространствах аналитических функций, метод свертки, формула Даламбера, формула Пуассона, формула Кирхгофа, принцип максимума, преобразование Лапласа и другие методы математической физики.

В результате студенты приобретают умения и навыки применения разнообразных методов математической физики, которые им преподавались в учебных курсах математического, функционального, векторного анализа, аналитической геометрии, алгебры, интегральных уравнений и других учебных курсах, осознают широту их использования в исследованиях прикладных математических задач. Доказывая сложные теоремы существования, единственности и условной устойчивости решения разнообразных обратных задач, они демонстрируют фундаментальные знания как в области теории и методологии обратных задач, так и в области методов математической физики.

В процессе обучения обратным задачам для дифференциальных уравнений обращается внимание на нахождение их приближенных решений.

При помощи методов вычислительной математики студенты учатся находить приближенные решения обратных задач как для обыкновенных дифференциальных уравнений, так и для дифференциальных уравнений в частных производных. Среди таких методов – метод разложения в ряд Тейлора, метод Эйлера, методы Рунге-Кутты, методы неопределенных коэффициентов, метод прогонки, метод построения разностных уравнений для задач с разрывными коэффициентами на основе интегрального тождества и др.; вариационные методы математической физики (метод Ритца, метод Галеркина, метод наименьших квадратов и др.); методы решения стационарных задач математической физики (метод сопряженных градиентов, метод последовательной верхней релаксации, итерационный метод Чебышева, метод расщепления, быстрое преобразование Фурье, метод циклической редукции, факторизация разностных уравнений и др.); методы решения нестационарных задач математической физики (метод стабилизации, метод предиктор-корректор, метод покомпонентного расщепления и др.).

Студенты приобретают умения и навыки применения сведений из теории разностных схем, разнообразных методов вычислительной математики, которые им преподавались в учебных курсах математического, функционального, векторного анализа,

аналитической геометрии, алгебры, интегральных уравнений, численных методов и других учебных курсах, осознают широту их использования в исследованиях прикладных математических задач. При этом следует обратить внимание на следующее обстоятельство. В процессе построения вычислительных алгоритмов решения многих обратных задач студентам приходится иметь дело с поиском решения систем линейных алгебраических уравнений (СЛАУ). Нередко нахождение решений различных СЛАУ, является некорректной задачей. Решение СЛАУ может оказаться некорректной задачей, когда ее матрица является, например, плохо обусловленной, квадратной вырожденной или прямоугольной. Поэтому желательно включать в содержание обучения обратным задачам для дифференциальных уравнений раздел, посвященный СЛАУ.

Эффективность обучения обратным задачам для дифференциальных уравнений достигается, в том числе реализацией междисциплинарных связей, которая обуславливается необходимостью интеграции как естественнонаучных, так и гуманитарных знаний и позволяет сформировать у студентов систему фундаментальных знаний в области обратных задач, осмыслить их познавательный и научно-образовательный потенциал; осмыслить гносеологические процессы в прикладной математике.

На практических занятиях в качестве учебных заданий студентам может быть предложено, например: построить интегральное (интегро-дифференциальное) уравнение для решения прямой задачи; доказать локальную теорему существования и единственности или теорему условной устойчивости решения обратной задачи; изложить идею нахождения приближенного решения обратной задачи; построить разностный аналог обратной задачи для дифференциального уравнения; построить вычислительный алгоритм нахождения приближенного решения обратной задачи и проанализировать его свойства, доказать сходимость приближенного решения обратной задачи к точному решению и другие учебные задания. Студентам может быть предложено изложение идеи доказательства корректности (условной корректности) решения обратной задачи для дифференциальных уравнений и другие учебные задания или, например, по найденному решению обратной задачи сформулировать логические выводы прикладного или гуманитарного характера.

Студенты в процессе такого обучения осознают корректность математической модели обратной задачи, анализируют проблемные ситуации в реализации математического метода решения обратной задачи, применяют полученные знания для решения конкретной прикладной задачи, обнаруживают знания в области теории и практики исследования математических моделей, грамотно объясняют и обосновывают практические выводы полученного решения обратной задачи. Очевидно, что в данном случае студенты демонстрируют компетентность в области прикладной математики.

Применение рациональных рассуждений позволяет студентам в процессе обучения успешно решать различные обратные задачи для дифференциальных уравнений. Среди таких рациональных рассуждений: осмысление физических свойств исследуемого объекта; выдвижение гипотез при аналитическом или численном решении обратных задач; рассмотрение частных случаев при решении обратных задач; разумные аналогии при решении обратных задач; уточнения в ходе решения обратных задач; контроль сходимости и погрешности вычислительного алгоритма решения обратных задач и другие рациональные рассуждения.

В процессе такого обучения у студентов развивается научное мировоззрение, логическое, алгоритмическое, информационное мышление, творческая активность, самостоятельность и сообразительность. Студенты приобретают умения и навыки применять знания по многим физико-математическим дисциплинам; проводить анализ полученного решения обратной задачи и формулировать логические выводы прикладного характера. Решение обратных задач для дифференциальных уравнений выполняет такие функции в учебно-воспитательном процессе, как мотивационная, познавательная, развивающая, воспитывающая, управляющая, иллюстративная. Решая учебные обратные задачи для дифференциальных уравнений, студенты не только осваивают теорию и практику обратных задач, методологию исследования прикладных задач, но и приобретают новые знания в области прикладной и вычислительной математики. Такие учебные обратные задачи обладают научно-образовательным потенциалом и являются дидактическими единицами усвоения содержания обучения обратным задачам для дифференциальных уравнений.

Литература:

1. Ватульян А.О. Обратные и некорректные задачи: учебник / А.О. Ватульян, О.А. Беляк, Д.Ю. Сухов, О.В. Явруян. – Ростов на Дону: Изд-во Южного федерального университета, 2011. – 232 с.
2. Денисов А.М. Введение в теорию обратных задач: учебное пособие / А.М. Денисов. – М.: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 1994. – 207 с.
3. Кабанихин С.И. Обратные и некорректные задачи: учебник для студентов вузов / С.И. Кабанихин. – Новосибирск: Сибирское научное издательство, 2009. – 458 с.
4. Корнилов В.С. Некоторые обратные задачи идентификации параметров математических моделей: учебное пособие / В.С. Корнилов. – М.: МГПУ, 2005. – 359 с.
5. Корнилов В.С. Обучение обратным задачам для дифференциальных уравнений как фактор гуманитаризации математического образования: монография / В.С. Корнилов. – М.: МГПУ, 2006. – 320 с.
6. Корнилов В.С. Формирование фундаментальных знаний студентов в области методов математической физики при обучении обратным задачам для дифференциальных уравнений / В.С. Корнилов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Информатизация образования». – 2016. – № 2. – С. 83–94.
7. Романов В.Г. Обратные задачи математической физики: монография / В.Г. Романов. – М.: Наука, 1984. – 264 с.
8. Самарский А.А. Численные методы решения обратных задач математической физики: монография / А.А. Самарский, П.Н. Вабишевич. – М.: УРСС, 2004. – 478 с.

Сведения об авторе:

Корнилов Виктор Семенович (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, заместитель заведующего кафедрой информатизации образования института математики, информатики и естественных наук ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», e-mail: vs_kornilov@mail.ru

Data about the author:

V. Kornilov (Moscow, Russia), doctor of education, candidate of physical and mathematical sciences, full professor, deputy Head of the Department of Informatization of Education, Institute of Mathematics, Computer science and Natural Sciences, Moscow City University, e-mail: vs_kornilov@mail.ru



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ CAD – СИСТЕМ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ НАУКОЕМКИХ ОТРАСЛЕЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Г.П. Соколова, А.А. Маханько

Аннотация. Особенности проектирования изделий наукоемкого машиностроения в таких отраслях как: самолетостроение, двигателестроение, энергомашиностроение, автомобилестроение, вакуумная техника, гидравлические системы требуют качественной подготовки специалистов, владеющих современными информационными технологиями. В статье рассматриваются методы организации учебного процесса с использованием компьютерных технологий и обосновывается необходимость применения CAD – систем с целью повышения качества подготовки специалистов технических вузов.

Ключевые слова: CAD-системы, трехмерное, моделирование, наукоемкие, чертежи, стандарты, конструкторская документация, проектирование, изделие.

USING THE CAD-SYSTEMS IN THE TRAINING OF SPECIALISTS FOR HIGH-TECH INDUSTRIES IN TECHNICAL UNIVERSITIES

G. Sokolova, A. Makhanko

Abstract. Features of high-tech product design engineering, in industries such as aircraft building, engine, power-plant engineering, automotive, vacuum equipment, hydraulic systems require high-quality training of specialists possessing modern information technology. The article discusses the methods of the educational process with the use of computer technology and justified the need for CAD - systems to improve the quality of training in technical universities.

Keywords: CAD-systems, three-dimensional modeling, high technology, drawings, standards, design documentation, design, product.

Современные инженерные разработки требуют такого объема расчетов и конструкторской документации, что без использования компьютерных технологий обойтись практически невозможно. И, в первую очередь, это относится к CAD/CAM/CAE системам, которые позволяют осуществлять математическое моделирование форм и свойств отдельных деталей и конструкции изделия в полном объеме. Пользователи таких систем должны иметь основательную компьютерную геометрическую и графическую подготовку, фундамент которой закладывается в рамках соответствующих учебных дисциплин вуза. Понимая важность изучения студентами вопросов автоматизации подготовки конструкторских документов и решения задач геометрического моделирования, тем не менее, аудиторного времени на изучение этих сравнительно новых вопросов пока отводится очень мало. Возникло явное противоречие между трудоемкостью изучения отдельных тем, потребностью вывода графической подготовки на современный уровень, с одной стороны, и реально утвержденными объемами аудиторных занятий – с другой. Разрешить это противоречие возможно внедрением в учебный процесс

информационных технологий (3D моделирование). Уже доказано, что при использовании 3D моделирования в качестве инструмента можно повысить производительность труда и преподавателей, и студентов.

Повышение уровня подготовленности школьников и студентов по работе в средах конечных пользователей операционной системой Windows сделало возможным отказаться от применения на начальных этапах обучения тренинговых упражнений по формированию навыков работы с двумерными графическими редакторами. А появление в образовательных учреждениях и в личном пользовании учащихся средств трехмерного моделирования делает возможным пересмотреть традиционные взгляды на преподавание геометрических и графических дисциплин [2].

Внедрение информационных технологий (в том числе 3D моделирования) в обучение позволяет достаточно быстро разрабатывать и предлагать учащимся многообразие вариантов индивидуальных заданий по большому количеству тем с учетом уровня начальной геометрической, графической и компьютерной подготовленности обучаемых. Уровень

сложности индивидуальных заданий должен быть таким, чтобы вызвать у студента потребность до начала работы на компьютере проанализировать и оптимизировать отдельные этапы решения поставленной задачи.

Внедрение 3D моделирования в обучение должно учитывать и устойчивую тенденцию к распространению персональных компьютеров, находящихся в личном пользовании у студентов. Методические разработки, позволяющие наиболее эффективно использовать эти средства, помогают выполнять часть обучения в форме дистанционного, понимаемого до сих пор как заочное обучение с применением компьютерных технологий. Использование в электронной форме разработанных учебных заданий способствует совмещению элементов традиционного и дистанционного обучения. Это позволяет учащимся выполнять учебные задания в более удобное для них время и зачастую на более совершенной технике, а также снижает напряженность, связанную с перегруженностью компьютерных классов, когда студентов вдвое больше, чем компьютеров [4,5].

Современные CAD системы содержат мощные средства параметрического твердотельного и поверхностного проектирования деталей и узлов, создания плоских чертежей по пространственной модели, средства просмотра и анализа конструкций, оформления чертежей, создания спецификаций в ручном и полуавтоматическом режимах, различных схем и других конструкторских документов. Поэтому, безусловно, является положительным фактом то, что в Казанском национальном исследовательском техническом университете им. А.Н. Туполева (КАИ) для специальностей, в учебные планы которых входят графические дисциплины, компьютерная графика введена либо отдельной дисциплиной, либо самостоятельным разделом. При этом для изучения включены, в частности, такие темы: назначение и характеристики САПР; получение изображения на экране компьютера; получение трехмерных моделей в CAD системах; параметрическое представление объектов в компьютерной графике.

А лабораторный практикум включает изучение, в том числе, следующих вопросов: построение простейших чертежей и эскизов; построение двухмерного чертежа детали с простановкой размеров, шероховатостей поверхностей, технических требований и оформлением в соответствии с требованиями ЕСКД; построение трёхмерных моделей деталей различными способами и оформление чертежей по ним; составление трёхмерных моделей

сборочных единиц из построенных ранее моделей деталей, оформление спецификаций и сборочных чертежей; выполнение различных схем (электрических, гидравлических и др.).

Не случайно этот курс получил одобрение и поддержку кафедр, выпускники которых в той или иной степени будут связаны с разработкой конструкторской и другой документации. Это говорит о понимании того, что приобретенные студентами уже на первом и втором курсах обучения знания и умения пользоваться современными CAD системами будут способствовать не только более качественному выполнению ими курсовых и дипломного проектов, но и улучшению качества обучения в целом. Что, в свою очередь, будет способствовать более мягкой адаптации в их профессиональной деятельности. Следовательно, обучение студентов решению задач автоматизации подготовки конструкторских документов и геометрического моделирования в графических средах CAD систем является убедительным примером реализации деятельностного подхода к инженерному образованию.

Следует отметить, что принцип работы современных CAD - систем (Solid works, Компас-3D, Pro/ENGINEER, NX и др.) основан на применении одинаковых приемов создания 3-х мерных моделей и получения чертежей. Это дает возможность организовать обучение студентов, особенно на младших курсах, на базе одного пакета, и при этом небезосновательно полагать, что они смогут работать и с другими аналогичными пакетами. Поэтому очень важно при выборе базовых CAD - систем учитывать распространенность этих систем и использование в них стандартов и других нормативных документов, применяемых в отечественной промышленности. Это обуславливает подготовку студентов в нашем университете на базе системы «Компас – 3D».

Безусловно, что компьютерное представление исследуемых моделей оказывает большую помощь в части развития пространственного воображения студентов. Но следует помнить, что построение изображений на компьютере может оказать как положительное, так и отрицательное влияние на сознание человека. Положительная роль заключается в том, что компьютер может наглядно продемонстрировать объект, в понимании которого возникли затруднения. Отрицательная - в том, что когда человек полностью полагается на решение, построенное вычислительной машиной, то тогда вместо развития пространственного воображения можно получить его подавление.

Для современных наукоёмких отраслей промышленности характерно широкое применение интенсивно развивающихся компьютерных технологий и интеграция отдельных этапов производств в единый целостный процесс. В основе этого процесса лежит трехмерная геометрическая модель изделия в электронном виде. Качественная подготовка специалистов, владеющих современными информационными технологиями (3D моделированием), особенно важна при проектировании изделий наукоёмкого машиностроения, например, в таких отраслях как: самолетостроение, двигателестроение, энергомашиностроение, автомобилестроение, вакуумная техника, гидравлические системы и т.д. Особое значение такая подготовка имеет при проектировании комплексных многопрофильных изделий. Например, вакуумная техника включает в себя не только насосы, создающие разрежение, но и целые комплексы: напылительные установки, системы вакууммирования упаковки или заправочные системы космических ракет. При проектировании таких изделий необходимы специалисты, способные анализировать конструкцию, газогидродинамику и электрооборудование установки.

Комплексный подход к проектированию требуется при разработке гидравлических и электрогидравлических устройств, когда необходимо рассматривать взаимосвязь конструкции клапана, течение жидкости по каналам и электромагнитных процессов в управляющем устройстве [1]. При разработке электрогидравлических распределителей особое значение приобретает предварительный расчет и математическое моделирование работы будущего устройства, что позволяет заметно сэкономить время и средства, т.к. переделка клапанов и их повторные испытания приводят к существенным затратам. Кроме того, математическое моделирование позволяет проанализировать применимость тех или иных клапанов для конкретных задач, так, например, математическое моделирование позволило специалистам КНИТУ - КАИ им. А.Н. Туполева убедиться в неприменимости клапанов управления расходом

для управления трансмиссией тяжелых промышленных тракторов и разработать клапаны, обеспечивающие безударное включение ступеней трансмиссии [3].

Но наиболее сложной на сегодняшний день задачей является разработка авиационно-космической техники, т.к. она требует комплексных познаний физики, динамики, механики, аэродинамики, гидравлики, электротехники, электроники, программирования и других смежных дисциплин. Все эти дисциплины, так или иначе, требуют разработки технической документации, подготовки моделей и математического моделирования, что, в свою очередь, требует обширных знаний начертательной геометрии, машиностроительного черчения и компьютерной графики.

Следовательно, становится очевидным, что проектирование изделий наукоёмкого машиностроения требует качественной подготовки специалистов, владеющих средствами современного пространственного моделирования.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Для повышения качества образования высшая техническая школа должна расширять обучение практическим приложениям вычислительной техники; для технических вузов это в первую очередь 3D моделирование, так как оно напрямую связано с проектированием сложных устройств и систем.

2. При подборе учебного материала и технической базы для курсов, использующих компьютерные технологии, необходимо учитывать потребности и особенности организации промышленности, в области 3D моделирования, это, в первую очередь, CAD системы «Компас-3D», «Solid Works», «Pro/ENGINEER».

3. Планирование дистанционного обучения с использованием систем компьютерной графики способствует повышению его эффективности по сравнению с обычными системами заочного образования и охватить процессом обучения большое количество учащихся, что позволит поставить обучение «на поток».

Литература:

1. Алпаров А.У., Благов А.Е., Дегтярев Г.Л., Маханько А.В., Маханько А.А., Руденко С.А., Харитонов А.Ю. Микропроцессорная система управления самоходной моделью тримарана / А.У. Алпаров, А.Е. Благов, Г.Л. Дегтярев, А.В. Маханько, А.А. Маханько, С.А. Руденко, А.Ю. Харитонов //

Вестник казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева. – Казань. - 2014. - № 3.

2. Большаков В.П., Тозик В.Т., Чагина А.В. Инженерная и компьютерная графика / В.П. Большаков, В.Т. Тозик, А.В. Чагина. - СПб.: БХВ-Петербург, 2013.

3. Дегтярёв Г.Л., Маханько А.А. Опыт применения микропроцессорных систем управления на тяжёлых транспортных машинах / Г.Л. Дегтярев, А.А. Маханько // Вестник казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева. – Казань. – 2007. - № 1(45).

4. Морозов С.А., Соколова Г.П. Особенности создания системы дистанционного обучения / С.А.

Морозов, Г.П. Соколова // Математические методы в технике и технологиях. - ММТТ. - 2013. - № 9-1(59).

5. Грузкова С.Ю., Камалева А.Р., Левина Е.Ю. Реализация модульно-компетентного подхода при проектировании учебных модулей естественно-научных и профессиональных дисциплин / С.Ю. Грузкова, А.Р. Камалева, Е.Ю. Левина // Инновации в образовании. - 2016. - № 3. - С. 62-73.

Сведения об авторе:

Соколова Галина Павловна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры машиноведения и инженерной графики, Казанский национальный исследовательский технический университет, КНИУ-КАИ им. А.Н. Туполева, e-mail: glnsokolova@mail.ru

Маханько Андрей Анатольевич (г. Казань, Россия), кандидат технических наук, доцент кафедры автоматики и управления, Казанский национальный исследовательский технический университет, КНИУ-КАИ им. А.Н. Туполева, e-mail: andmahanko@mail.ru

Data about the author:

G. Sokolova (Kazan, Russia), Ph.D., Associate Professor, Department of Mechanical Engineering and Engineering Graphics, Kazan National Research Technical University, KNRTU-KAI, e-mail: glnsokolova@mail.ru

A. Makhanko (Kazan, Russia), Ph.D., Associate Professor of the Department of Automation and Control, Kazan National Research Technical University, KNRTU-KAI, e-mail: andmahanko@mail.ru



ВЛИЯНИЕ ИНТЕГРАЦИИ УЧЕБНОЙ И СЦЕНИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО АРТИСТА БАЛЕТА

К.А. Царегородцева

Аннотация. В статье раскрывается проблема формирования профессиональной компетентности будущего артиста балета на основе интеграции учебной и сценической практики. Интеграционный процесс способствует формированию профессиональной компетентности будущего артиста балета и усиливает творческую и профессиональную направленность студентов в соответствии с требованиями ФГОС СПО.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, интеграция, хореографическое образование, исполнительский опыт, сценическая практика.

THE IMPACT OF INTEGRATION OF EDUCATIONAL AND THEATRICAL PRACTICE IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE BALLET DANCER

К. Tsaregorodtceva

Abstract. The article open the problem of formation of professional competence of the future ballet dancer on the basis of integration of educational and theatrical practice. The integration process determines the formation of professional competence of the future ballet dancer and strengthens his creative and professional orientation of students in compliance with Federal State Standart of Secondary Professional Special Education's request (FSSES SPE).

Keywords: professional competence, integration, choreographic education, performing experience, stage practice.

В условиях развития рыночных отношений качество профессионального образования приобретает большое значение. Ушли в историю времена, когда молодого специалиста, пришедшего на производство после окончания какого-либо образовательного учреждения, необходимо было доучивать или переучивать, поскольку знания, полученные ранее, требовали адаптации к практике. Современный работодатель больше не хочет тратить на это время.

Исследователи отмечают: «Если проанализировать динамику подготовки специалиста с позиции маркетинга, то процесс формирования продукта (будущего специалиста) начинается с поступления «сырьевого» входящего ресурса (абитуриента) и заканчивается развитием или деградацией продукта (молодого специалиста) после его выхода на рынок. Вполне логично, что спрос на выпускников находится в прямой зависимости от качества его подготовки, т.е. от того многообразия форм и методов, которые были использованы за годы учебы. Опытные руководители... - правомерно считают, что продукт высокого качества способен к быстрому и эффективному развитию. Такой выпускник без длительной адаптации становится «принятым» членом коллектива, правильно воспринимает и оценивает концепцию данного учреждения и видит в нем свою конкретную роль» [5, с.4].

В соответствии с ФГОС-3 СПО к образованности специалиста по направлению подготовки 071201 «Искусство балета» предъявляется ряд требований, где обучающиеся должны иметь не только специальные знания умения и навыки, но и обладать целым комплексом общих и профессиональных компетенций, чтобы соответствовать современному уровню образованности и быть готовым к личностному и профессиональному росту.

Поэтому сегодня система образования все больше переходит на практико-ориентированное обучение, которое направлено как на приобретение знаний, умений и навыков, так и на опыт практической деятельности. Такой переход способствует выпуску конкурентоспособных, высококвалифицированных специалистов, обладающих высоким профессионализмом.

В хореографическом образовании процесс формирования профессиональной компетентности будущего артиста балета и уровень ее проявления тесно связаны с уровнем исполнительской подготовки. И в настоящее время уже не раз отмечалось, что «...многоаспектным комплексом учебных, воспитательных и художественно-творческих компонентов, и в формировании личности профессионального танцовщика накопление

исполнительского опыта занимает исключительно важное место» [3].

К сожалению, не все региональные профессиональные хореографические образовательные организации обеспечены сценической площадкой, а значит и возможностью учащихся и студентов регулярно выходить на сцену. Спектакли или отчетные гала-концерты в большинстве случаев проходят один или два раза за весь учебный год, что никак не может компенсировать повышение качества исполнительского мастерства.

Следовательно, профессиональная компетентность у будущих артистов балета в данных образовательных организациях не может быть сформирована в полной мере, как этого требует ФГОС.

На наш взгляд, одним из путей формирования профессиональной компетентности у будущих артистов балета может быть интеграция учебной и сценической практики.

Понятие «интеграция» с педагогической точки зрения (от лат. *Integration* - соединение, восстановление) представляет собой объединение в единое целое ранее разрозненных частей и элементов системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости. Интеграция подразумевает использование различных приемов, методов и путей обучения. Предлагая различные пути реализации интеграции в педагогическом процессе, авторы подчеркивают их положительное влияние на процесс обучения и воспитания и выделяют ряд преимуществ: возможность опираться на уже полученные знания при изучении нового материала; формировать в сознании учащегося целостной картины мира, основ научных знаний и умений, и, как следствие, повышать интерес к учебе. Как подчеркивал Я.А. Коменский, «Всё, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи» [2, с.46]. В хореографической образовательной организации целью интеграционных процессов является всестороннее раскрытие творческой личности, формирование человека-творца, обладающего полнотой и целостностью восприятия всей картины окружающей действительности. [1, с.46].

Большинство студентов не осознают необходимости изучения некоторых общепрофессиональных дисциплин («История балета», «История костюма», «Анализ музыки» и т.д.). В результате поверхностного изучения общепрофессиональных и специальных дисциплин у студентов слабо формируются знания и умения, позволяющие им правильно ориентироваться в практических заданиях, применять знания для решения задач, связанных с

будущей специальностью.

Учебная и сценическая практика являются частью учебной деятельности. Данные практики имеют собственную область перехода действий: это действия, направленные на воспроизведение учебного материала (концертных номеров, па-даде, вариации и др.) в реальных условиях будущей профессиональной деятельности (на сцене).

Будущим артистам балета придется изучать множество различных дисциплин, каждая из которых представляет собой сложную систему знаний, умений и навыков. Связи между компонентами дисциплин разнообразны и зависят от содержания элементов, между которыми они устанавливаются. Поэтому процесс становления будущего артиста балета в хореографической образовательной организации, основанный на междисциплинарной интеграции, обеспечивает высокий уровень формирования профессиональной компетентности посредством создания педагогических условий, нацеленных на формирование личностно-профессиональных качеств танцовщика. Одним из таких условий является усиление взаимосвязей между хореографической образовательной организацией и театром, где студенты активно заняты в репертуаре и гастрольной деятельности театра. Еще С. Мессерер говорила: «Если артист готов к профессиональным выступлениям лишь в восемнадцать - девятнадцать лет, то – поверьте моему опыту, накопленному за восемьдесят лет в балете, – это поздно» [4, с.176].

Примером такой образовательной организации может служить Марийский республиканский колледж культуры и искусств им. И.С. Палантая, где на отделении «Хореографическое искусство» проблему формирования профессиональной компетентности будущего артиста балета удается решить с помощью тесного взаимодействия с Марийским государственным театром оперы и балета им. Э. Сапаева.

В качестве яркого примера можно проанализировать участие студентов в балете С. Прокофьева «Ромео и Джульетта».

В данном балете тесно переплетаются все виды специальных дисциплин: «Классический танец», «Народно-характерный танец», «Историко-бытовой танец», «Дуэтно-классический танец» и др.

В большинстве хореографических училищ на уроках «Историко-бытового танца» изучают «Танец рыцарей», но просто выучить танец и прослушать лекцию педагога о том, в какой эпохе, костюме, стиле и манере исполняется данный танец, недостаточно. К тому же студенты часто не понимают и не ощущают

композиционных построений в свободных перемещениях и естественном поведении на сценической площадке в определенном стиле и характере. Танцевать в конкретном рисунке, исполняя трудные pas, наполнять танец эмоцией и музыкальностью исполнения – это те задачи, которые решаются с помощью практики.

Участие студентов в балете позволяет в полной мере прочувствовать манеру танца, наполнить каждый жест истинным чувством правды сценического существования, понять логичность и значимость конкретной сцены в спектакле. «Танец рыцарей» в данном балете является обобщающей характеристикой феодалов, а именно семейство Капулетти и Тибальда.

Параллельно в сцене бала некоторые студенты исполняют партию Трубадуров (друзья и подруги Джульетты). Эта партия повышает качество исполнительского мастерства в классическом и дуэтно-классическом танце.

Во втором акте, на улице итальянского города Вероны, возникает сцена народного веселья, переполненная яркими красками, радостью. Студенты совместно с артистами исполняют народный танец тарантелла, в котором они показывают не только технику, характер и умение танцевать в паре, а также способность переключиться с чопорной манеры придворного танца на залихватский народный.

Учебная и сценическая практика в данном балете ярко отображают, как происходит междисциплинарная связь околостоящих

дисциплин.

Задействование учащихся и студентов в спектаклях театра учит их быстро ориентироваться в сценическом пространстве; работать бок о бок с артистами и под руководством педагогов театра; повышать свое исполнительское мастерство, развивать интерес к будущей профессии; повышать творческий потенциал, мотивацию, физическую выносливость и профессиональную устойчивость.

Для анализа влияния интеграции учебной и сценической практики на формирование профессиональной компетентности будущего артиста балета при тесном взаимодействии с театром нами была создана группа экспертов из педагогов Марийского республиканского колледжа культуры и искусств им. И.С. Палантая и ведущих солистов-артистов Марийского государственного театра оперы и балета им. Э. Сапаева.

Была сформирована группа студентов из 32 человек, которая в течении определенного времени была активно занята в репертуаре и гастрольной деятельности театра. Для оценки уровня сформированности профессиональной компетентности на начальном и конечном этапах экспериментальной работы экспертной группой были выбраны из ФГОС-3 общие и профессиональные компетенции (ОК-1,2,6,14; ПК-1,2,6), см. табл. 1.

Таблица 1. - *Оценки уровня сформированности общих и профессиональных компетенций*

Компетенции	Оценка сформированности компетенций на начальном этапе	Оценка сформированности компетенций на конечном этапе
Использование умения и знания профильных дисциплин федерального компонента среднего (полного) образования в профессиональной деятельности (ОК-14)	3,7	3,9
Исполнять различные виды танца: классический, дуэтно-классический, народно-сценический, историко-бытовой (ПК-2)	3,8	4,2
Сохранять и поддерживать собственную внешнюю физическую и профессиональную форму» (ПК-6)	3,4	3,9
Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес» (ОК-1)	3,6	4,3
Организовывать собственную деятельность, определять методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество» (ОК-2)	3,5	4
Работать в коллективе, эффективно общаться с коллегами, руководством» (ОК-6)	3,4	4,1
Исполнять хореографический репертуар в соответствии с программными требованиями и индивидуально-творческими особенностями» (ПК-1)	3,6	4,3

Показатели педагогического наблюдения экспертной группы показывают значительные изменения в формировании общих и профессиональных компетенций. Таким образом, интеграция учебной и сценической практики при

тесном взаимодействии с театром создает оптимальные условия для формирования профессиональной компетентности будущих артистов балета и способствует воспитанию высокообразованной творческой личности.

Литература:

1. Гильмеева Р.Х., Зеленкова Е.В. Междисциплинарная интеграция как условие формирования педагогической компетентности студентов музыкального вуза / Р.Х. Гильмеева, Е.В. Зеленкова // Казанский педагогический журнал. - 2013. - № 5. - С. 43-50.

2. Зверев И.Д. Интеграция и «интегративный предмет» / И.Д. Зверев // Биология в школе. – 2004. - № 50. – С. 46-49.

3. Иванова С.А. Исполнительский опыт в контексте производственной практики: народно-

сценический танец в Московской государственной академии хореографии / С.А. Иванова // Педагогика искусства (электронный научный журнал). – 2011. - № 4. - Режим доступа: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/>

4. Мессерер С. Фрагменты воспоминаний / С. Мессерер. - Москва: Олимпия PRESS. - 2005. - 344 с.

5. Морова Н.С. Социальное партнерство с работодателем как стимул повышения качества образовательных услуг вуза / Н.С. Морова // Высшее образование сегодня. – 2011. - № 6. – С. 2-5.

Сведения об авторе:

Царегородцева Ксения Александровна (г. Йошкар-Ола, Россия), аспирант, ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», e-mail: ksetoile@gmail.com

Data about the author:

K. Tcaregorodtceva (Yoshkar-Ola, Russia), graduate student, Mari State University, e-mail: ksetoile@gmail.com



ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГУМАНИТАРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС СПО ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Л.Ю. Мухаметзянова¹

¹Статья подготовлена в рамках реализации государственного задания р/21 в сфере научных исследований

Аннотация. В статье раскрывается процесс формирования художественно-гуманитарной компетентности в процессе реализации ФГОС СПО по литературе в совокупности ее целевых, содержательных и процессуальных характеристик на основе проектирования и реализации учебного модуля с учетом его культуроформирующей составляющей. Разработка данного модуля в процессе изучения литературы основывается на проектировании его структурных компонентов в следующей логике: обозначение проблематики; постановка целей; разработка содержания; технологическое обеспечение модуля; создание педагогических условий культуроформирующего моделирования.

Ключевые слова: художественно-гуманитарная компетентность, культуроформирующий модуль, литературно-художественное проектирование, образно-эмоциональный компонент.

FORMATION OF ARTS-GUMANITARNOI COMPETENCE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF REALIZATION OF FGOS SPO FOR LITERATURE

L. Muhametzyanova

Abstract. The article reveals the process of formation of artistic and humanitarian competence in the implementation of FGOS SPO of the literature in the totality of its target, substantial and procedural characteristics on the basis of the design and implementation of a training module given its kulturforderung component. The development of this module in the study of literature is based on the design of its structural components in the following logic: identification of issues; setting goals; content development; technological support module; creation of pedagogical conditions kulturforderung modeling.

Keywords: artistic-humanitarian competence, kulturforderung module, literary, artistic design, imagery and emotional component.

Актуальность и значимость исследования обусловлены тем, что в современных условиях возрастает роль искусства и литературы в развитии культурного потенциала общества, что актуализирует проблему формирования художественно-гуманитарной компетентности будущих специалистов, пронизывающую все ступени профессионального образования.

Социально-экономическими предпосылками исследования выступает Концепция развития образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации на 2008 - 2015 годы, опирающаяся на основополагающий государственный документ – «Национальную доктрину образования в Российской Федерации», которая определяет стратегию и направления развития системы образования на период до 2025 года; программа ЮНЕСКО, посвященная художественному образованию (Лиссабон, 6 - 9 марта 2006 г.), поставившие целью добиться признания значимости художественно-

гуманитарной образованности для формирования созидательной творческой личности.

Ведущими концептуальными идеями исследования являются:

1. Концепция проектно-целевого подхода к реализации ФГОС в гуманитарной подготовке (Р.Х. Гильмеева, Г.В. Мухаметзянова, Ф.Ш. Мухаметзянова, Л.Ю. Мухаметзянова, Л.П. Тихонова, Г.А. Шайхутдинова, В.Н. Корчагин, В.В. Аксенов), обеспечивающая проектирование педагогической системы в соответствии с заданной целью и стратегически ориентирующая на разработку проектно-целевых механизмов реализации ФГОС СПО [1].

2. Концепция культурокомпетентного подхода (Г.В. Мухаметзянова, Р.Х. Гильмеева, Л.П. Тихонова, Л.Ю. Мухаметзянова), раскрывающая основную идею этого подхода на основе обеспечения компетентной подготовки специалиста в логике глобализации образовательного процесса: эффективность профессиональной самоидентификации личности,

ее становления как полноправного члена мирового сообщества, которое определяется уровнем образованности, формированием мировоззрения, духовности, повышением кросскультурной грамотности. Толерантный характер социокультурных перемен, снижающий возможности традиционных форм трансляции культуры, формирование технократических представлений о науке, приводящее к фрагментарному восприятию действительности, актуализируют поиск новой стратегии содержания образования личности профессионала третьего тысячелетия [2;3].

3. Идея культууроформирующей направленности изучения литературы (Тюпа В.И., Троицкий Ю.В., Лавлинский С.П.), согласно которой литературная подготовка студентов должна ставить следующие обучающие и развивающие задачи:

- освоение культурно-гуманитарного контекста литературы как вида искусства;
- развитие потенциальных художественно-гуманитарных способностей студентов через активизацию их творческого мышления, воображения и рефлексии.

4. Технологическая идея литературно-художественного проектирования как культурной формы образовательных инноваций (Н.Г. Алексеев, Ю.В. Громько, В.А. Никитин, В.В. Рубцов), при которой образовательный процесс трактуется как проектирование студентом профессионально-личностной траектории развития, построенной на основе специально организованных образовательных ситуаций художественно-гуманитарного творчества с целью формирования культурно-гуманитарных ценностных образцов жизнедеятельности [5].

Художественно-гуманитарная компетентность студентов понимается нами как интегративное личностное образование, включающее систему средств, способов и результатов, направленных на восприятие, воспроизведение, создание и использование художественно-гуманитарных знаний и ценностей искусства и литературы в профессиональной деятельности.

В процессе анализа проекта ФГОС СПО по литературе выявлено:

1. ФГОС способствует повышению роли учебного предмета «Литература» как дисциплины, формирующей духовный облик и культурные ориентиры студентов, раскрывая особенности культурно-исторического развития России и традиции российского гуманитарного образования.

2. Специфика курса литературы в новых стандартах определяется сущностью литературы

как феномена культуры: литература эстетически осваивает мир, выражая богатство и многообразие человеческого бытия в художественных образах. Речь идет о связях художественно-универсальных («вечные образы» культуры), межтекстовых (цитаты, реминисценции, вариации, заимствования и т.п.) и историко-биографических (различного рода творческие контакты между писателями). Их можно обозначить как *литературные архетипы*.

3. Приоритетным направлением в преподавании предмета «Литература» в контексте ФГОС СПО остается работа с художественным текстом.

Содержание стандарта реализуется следующими видами усложняющейся учебной деятельности:

- рецептивная деятельность: чтение и полноценное восприятие художественного текста, заучивание наизусть (важна на всех этапах изучения литературы);

- репродуктивная деятельность: осмысление сюжета произведения, изображенных в нем событий, характеров, реалий (осуществляется в виде разного типа пересказов (близких к тексту, кратких, выборочных, с соответствующими лексико-стилистическими заданиями и изменением лица рассказчика); ответов на вопросы репродуктивного характера);

- продуктивная творческая деятельность: сочинение разных жанров, выразительное чтение художественных текстов, устное словесное рисование, инсценирование произведения, составление киносценария;

- поисковая деятельность: самостоятельный поиск ответа на проблемные вопросы, комментирование художественного произведения, установление ассоциативных связей с произведениями других видов искусства;

- исследовательская деятельность: анализ текста, сопоставление произведений художественной литературы и выявление в них общих и своеобразных черт;

- культууроформирующая деятельность: связана с особой возможностью формировать систему культурно - гуманитарных универсалий, художественно-эстетических ценностей, углублять интеллектуальную, эмоционально-чувственную сферу личности [4].

В целом, анализ ФГОС СПО по литературе в средней профессиональной школе выявил:

- в программах по литературе недостаточно четко прослеживается обозначение художественно-гуманитарной составляющей; выход системы художественно-гуманитарных знаний на систему профессиональных знаний студентов, что затрудняет выявление

профессиональных смыслов в учебном материале по литературе;

- необходимо уточнить инновационный потенциал литературной подготовки будущего специалиста на основании использования культуuroкомпетентного подхода, обеспечивающего реализацию герменевтической, психологической, эстетической, познавательно-исследовательской и культуuroтворческой функций литературы как целостной полифункциональной системы, способствующей формированию художественно-гуманитарной компетентности студентов.

Образовательный стандарт по литературе нацелен на рационально-прагматическое обучение; он игнорирует потенциал литературы в развитии культурных ценностей студентов, испытывающих нереализованную потребность в уроках литературы как культурном полилоге с художественным произведением и педагогом в роли значимого проводника в пространстве культурных смыслов.

В соответствии с этим актуализируется проблема формирования художественно-гуманитарной компетентности в процессе реализации ФГОС СПО по литературе в совокупности ее целевых, содержательных и процессуальных характеристик на основе проектирования и реализации учебного модуля с учетом его культуuroформирующей составляющей [3].

Разработка данного модуля в процессе изучения литературы основывается на проектировании его структурных компонентов в следующей логике: обозначение проблематики, постановка целей, разработка содержания, технологическое обеспечение модуля, создание педагогических условий культуuroформирующего моделирования.

1. Проблема проектирования учебного модуля с учетом его культуuroформирующей составляющей состоит в том, что используемые до настоящего времени технологии преподавания литературы недостаточно полно отражают образно-метафорический культуuroформирующий потенциал художественного знания в культурно-гуманитарной самоорганизации студентов.

2. Постановка цели модуля.

Общая цель: выявление алгоритма формирования художественно-гуманитарной компетентности студентов в процессе преподавания литературы. Данный алгоритм является открытой и вариативной системой. Каждый этап алгоритма рассматривается как

постепенное продвижение студента к достижению главной цели – художественно-гуманитарной самоорганизации.

3. Разработка содержания культуuroформирующего модуля.

Трехкомпонентное обеспечение усвоения студентами культуuroформирующего материала по литературе:

– компонент эмоционально-образного первичного восприятия текста;

– компонент потребности рефлексирования анализа студентами собственных переживаний;

– компонент диалогического поиска взаимосвязей культуuroформирующих оценочных суждений студентов в ценностно-смысловом контексте авторской образной метафоричности.

4. Технологическое обеспечение культуuroформирующего модуля.

На этом этапе логического построения используются ведущие технологии формирования художественно-гуманитарной компетентности студентов в процессе изучения литературы. В качестве оптимальной методической платформы предложены технология литературно-художественного проектирования и ряд эвристических методов.

5. Выбор условий культуuroформирующего модуля:

а) для востребования культуuroформирующей составляющей образно-метафорического знания необходимо изменение художественно-речевых стратегий; обращение к культурным идеалам автора художественного произведения; создание ситуации выбора на основе предложенных альтернатив и т.д.;

б) для востребования ценностно-эмоционального компонента образно-метафорического знания – дополнение личностной эмоциональной интуицией недостатка в объективной информации; принятие решений в процессе эмоционального обсуждения литературной проблемы; учет влияния эмоционально-образного слова педагога на культурно-гуманитарные универсалии студентов.

Приведенная структура компонентов проектирования культуuroформирующего модуля приближает к конкретному решению задачи использования образно-метафорического потенциала художественного текста в формировании художественно-гуманитарной компетентности студентов в процессе изучения литературы в соответствии с требованиями ФГОС СПО.

Литература:

1. Гильмеева Р.Х. Особенности проектно-целевого подхода к реализации ФГОС профессионального образования в преподавании гуманитарных дисциплин / Р.Х. Гильмеева, В.Н. Корчагин, Л.Ю. Мухаметзянова, В.В. Аксёнов, Г.А. Шайхутдинова. – Казань: Издательство «Данис» ИПП ПО РАО, 2014. – 126 с.

2. Гуманитарная образованность студентов в системе учреждений СПО – ВПО: монография / Л.А. Волович, Р.Х. Гильмеева, Л.Ю. Мухаметзянова, Л.П. Тихонова; под ред. академика РАО Г.В. Мухаметзяновой. - Казань: Издательство «Данис» ИПП ПО РАО, 2011. – 141 с.

3. Концепция модернизации содержания и технологий формирования и развития культуры и гуманитарной образованности студентов профессиональной школы, ориентированной на

российско-европейское партнерство / Р.Х. Гильмеева, Л.Ю. Мухаметзянова, Л.П. Тихонова; под ред. академика РАО Г.В. Мухаметзяновой. – Казань: Издательство «Данис» ИПП ПО РАО, 2011. – 46 с.

4. Мухаметзянова Ф.Ш. Литературная подготовка в профессиональной школе / Ф.Ш. Мухаметзянова, Р.Х. Гильмеева, Л.Ю. Мухаметзянова, В.Н. Корчагин, Г.А. Шайхутдинова, В.В. Аксенов // Педагогика. – 2014. - № 5. – С. 47-54.

5. Мухаметзянова Ф.Ш. Социокультурная подготовка студентов УСПО, ВПО в условиях российско-европейского партнерства / Ф.Ш. Мухаметзянова, Л.П. Тихонова, Л.Ю. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова. – Казань: Издательство «Данис» ФГНУ «ИПП ПО» РАО, 2012. - 131с.

Сведения об авторе:

Мухаметзянова Лариса Юрьевна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: lar_ur@list.ru

Data about the author:

L. Mukhametzyanova (Kazan, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor, FGBNU "Institute of pedagogy, psychology and social problems", e-mail: lar_ur@list.ru



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР СОЦИОИГРОВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

О.В. Пастюк

Аннотация. В статье рассмотрены современные подходы к проблеме формирования субъект-субъектных взаимоотношений между участниками образовательного процесса на основе требований ФГОС. Представлены основные принципы социогривой педагогики, использующиеся в вузе при подготовке бакалавров педагогики. Проанализировано мнение студентов ФГБОУ ВО СВГУ относительно равноправных субъект-субъектных взаимоотношений.

Ключевые слова: субъект-субъектные взаимоотношения, бакалавр, социогривая педагогика, ФГОС, микрогруппа, студенты.

THE USE OF GAMES SOTSIOIGROVY ORIENTATION IN THE PROCESS OF PREPARING BABALAROV OF A DIRECTION "PEDAGOGICAL EDUCATION"

O. Pastyuk

Abstract. In the article the modern approaches to the problem of forming the subject-subject relationship between the participants in the educational process on the basis of GEF requirements. The basic principles of pedagogy sotsioigrovoy used in the preparation of university undergraduate education. Analyzed the opinion of students FGBOU IN SVGU relatively equal subject-subject relationship.

Keywords: the subject-subject relationships, bachelor, sotsioigrovaya pedagogy, GEF, the micro-group students.

Несмотря на то, что Федеральные государственные образовательные стандарты уже не являются инновацией, проблем с их внедрением по-прежнему довольно много. При этом следует отметить, что проблемы внедрения ФГОС возникают на всех ступенях образования.

Так, например, в соответствии с требованиями ФГОС высшего профессионального образования бакалавр по направлению «Педагогическое образование» должен быть подготовлен к таким видам профессиональной деятельности: педагогическая, культурно-просветительская, и научно-исследовательская. При этом виды профессиональной деятельности бакалавра влекут за собой и необходимые профессиональные задачи. Так, в сфере своей профессиональной деятельности бакалавру необходимо решать задачи формирования возможностей обучающихся в проектировании образовательных программ, личных маршрутов обучения, воспитания и развития; организации обучения и воспитания с использованием современных образовательных технологий и т.д. Следовательно, вышеперечисленные задачи определяют именно практическую направленность профессиональной подготовки бакалавра педагогики.

Как показывает практика образовательных организаций дошкольной и начальной ступеней образования г. Магадана, основная проблема,

которая стоит перед молодыми педагогами, заключается в том, что у них отсутствуют навыки формирования субъект-субъектных взаимоотношений. Вместе с тем, во ФГОС ДО [2] предусматривается «построение взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса на основе субъект-субъектных взаимоотношений». Работа в данном направлении должна продолжаться и в школе в соответствии с ФГОС НОО и ФГОС ООО [3].

Таким образом, в условиях высшего учебного заведения необходимо создать субъект-субъектные взаимоотношения между всеми участниками образовательного процесса, что, в свою очередь, позволит дать такие знания студентам педагогических специальностей, чтобы в дальнейшем они имели возможность применять их в своей практической деятельности. Другими словами, получив навык формирования субъект-субъектных взаимоотношений в стенах вуза и пройдя все этапы создания подобных взаимоотношений, молодой специалист сможет применять их на практике [4].

В современной науке существуют различные подходы к понятию «субъект-субъектные взаимоотношения», причем многие из них довольно сложны для понимания студента и молодого специалиста. Некоторые современные преподаватели высшей школы считают, что субъект-субъектные взаимоотношения основаны на диалоговом обучении дошкольников и

учащихся (что, по нашему мнению является весьма спорным).

М.Е. Верховкина и А.Н. Атарова [1, с.19] в своем пособии по внедрению ФГОС пишут, что проявления ребенка как субъекта определенной деятельности тесно связаны: с самостоятельностью при выборе содержания деятельности и средств ее реализации; с процессами эмоционально-позитивной направленности в общении и стремлении к Сотрудничеству (совместный труд) в детском сообществе».

Мы же под равноправными субъект-субъектными взаимоотношениями понимаем активные взаимоотношения между участниками общения. То есть это такое общение, когда взрослый хочет дать ребенку знания и при этом создает такие условия, чтобы ребенок захотел их получить, а главное - активно включился в сам процесс обучения. Именно про такие взаимоотношения можно сказать, что они являются равноправными, т.е. общение «на равных условиях» (общение равного с равным, независимо от возраста и жизненного опыта), где ни у кого из его участников нет полномочий указывать, контролировать или оценивать, т.к. каждый имеет права на свою собственную точку зрения.

Здесь также целесообразно акцентировать внимание на том, что при субъект-субъектном общении точка зрения ребенка может отличаться от точки зрения взрослого, но при этом он не боится ее высказать, поскольку знает, что его мнение будет услышано и принято для обсуждения в команде.

По нашему мнению, лучшей основой равноправных субъект-субъектных взаимоотношений является социогровая педагогика, авторы которой (Е.Е. Шулешко, А.П. Ершова, В.М. Букатов и др.) видят основу таких подходов в усвоении детьми активных форм жизнедеятельности для познания и утверждения их собственной личностной свободы. Достигаются эти задачи в процессе организации занятий, уроков или любой другой деятельности, как игры-взаимодействия между микрогруппами (мальцами социумами – отсюда и термин «социогровая»).

Основа социогровой педагогики определяется словами: «Мы не учим, а налаживаем ситуации, когда их участникам хочется доверять не только друг другу, но и своему собственному опыту, в результате чего происходит эффект добровольного обучения, тренировки и научения» (В.М. Букатов, Е.Е. Шулешко) [5, с.5].

В своей практике автор уже в течение пяти лет использует социогровую педагогику в процессе обучения студентов педагогического факультета Северо-Восточного государственного университета, что и помогает создать описанные выше взаимоотношения. Помимо этого, обучившись сам, перейдя работать в образовательное учреждение выпускник самостоятельно налаживает субъект-субъектные взаимоотношения между всеми участниками образовательного процесса (дети-родители-сотрудники образовательной организации). А практика показывает, что равноправные взаимоотношения позитивно влияют и на качество образования в детском саду и школе.

Вместе с тем, в учебные планы педагогических факультетов вузов и в рабочие программы учебных дисциплин, как правило, социогровая педагогика не включается.

В данном контексте нельзя не акцентировать внимания на том, что в отличие от традиционного обучения, социогровая педагогика предполагает отсутствие в работе педагога дискретности; то есть дидактические знания и советы в ней не расчленяются на отдельные части (принципы, методы, приемы и результаты), а переплетаются друг с другом, что и помогает лучшему усвоению материала. Причем, это происходит независимо от того, что в социогровые отношения вступают дети 5 - 10 лет или студенты 18 - 20 лет.

Центральный принцип социогрового подхода – это снятие с педагога оценивающей судейской роли детского (или студенческого) коллектива в целом и каждого ребенка (студента) в отдельности.

Социогровые подходы основываются на формировании и использовании обучающимися и педагогами умения свободно и с интересом обсуждать различные вопросы, следить за ходом общего разговора, оказывать помощь друг другу и принимать ее, когда в этом возникает необходимость.

Такой подход предполагает самостоятельное деление участников образовательного процесса на микрогруппы по 3 - 6 человек, т.к. именно в 6-ке каждый участник находит предельно выгодные условия для возникновения коллективного делового общения. Именно в такой команде лидеры не давят на менее активных обучающихся, а тихий (стеснительный) участник может уйти от давления, защитившись окружением таких же, как он. Но, если в стенах вуза студент не научится участвовать в работе микрогрупп – он не сможет научить этому детей, работая в детском саду или школе.

Для педагогов работа микрогрупп крайне важна, поскольку помогает взрослому самому

поставить цель своих действий в предложенной теме, искать решения, ощущая свободу в выборе знаний. Одно из главных условий социоигровой педагогики заключается в том, что в игре должно быть интересно не только ребенку, но и взрослому, в противном случае игровая деятельность не достигнет цели и, следовательно, теряет всякий смысл.

Но не все преподаватели вузов готовы организовывать игры со студентами, помогая им встать на равноправную позицию партнера, т.к. сами не умеют этого делать. Как считают многие педагоги высшей школы: не на всех учебных занятиях можно играть со студентами, т.к. студенты пришли сюда получать знания, а педагог должен дать их им в традиционной форме: статическая поза ученика и проведение занятия в форме: «вопрос преподавателя – ответ студента».

Именно поэтому целесообразно на первом этапе проводить практические семинары для преподавателей, чтобы в дальнейшем они могли использовать социоигровые приемы в работе со студентами.

При организации игр на семинарских занятиях необходимо соблюдать ряд принципов, основным из которых является то, что, несмотря на игровой подход, студент, активно участвуя в занятии, должен получить определенный запас знаний. Несомненно, что именно от преподавателя зависит качество проведения такого занятия, поскольку, если он сам переиграет или не доиграет – занятие не достигнет цели. Следовательно, от профессионального опыта преподавателя зависит, сможет ли он создать такие условия для студентов, чтобы они смогли получить необходимые знания в процессе игры.

Помимо этого, следует акцентировать внимание и на том, что игры социоигровой

направленности требуют особого подхода, а именно того, чтобы в процессе игры было интересно и обучающему, и обучающемуся.

Любую игру со студентами следует осуществлять в атмосфере взаимопонимания, договоренности о «праве» на ошибку и «обязанностях» слышать и видеть однокурсников. Педагог должен помнить, что он и студент имеют право ошибаться. Однако практика показывает, что деятельность многих преподавателей вузов весьма декларативна: педагог всегда прав, и студент не должен с ним спорить, отстаивая свою собственную точку зрения. Довольно часто, складываются такие ситуации, когда, имея свою личную точку зрения, отличную от мнения преподавателя, студент не решается ее высказать, опасаясь получить неудовлетворительную оценку. Однако при использовании социоигровых подходов подобного не происходит, поскольку все участники образовательного процесса равны и имеют право на свое собственное мнение, высказывая его в ходе дискуссии от лица своей микрогруппы (команды).

Если же этого не происходит, выпускники высшего учебного заведения предполагают, что только авторитарный подход к общению с детьми является правильным, т.е. такой подход, когда взрослый всегда прав, а ребенок должен четко выполнять его установки.

На практических занятиях со студентами педагогического факультета СВГУ автором использовались следующие игры социоигровой направленности, см. рис. 1. Данная классификация была разработана авторами социоигровой педагогики, но многие игры были модифицированы и адаптированы именно для педагогов и студентов педагогического факультета СВГУ.

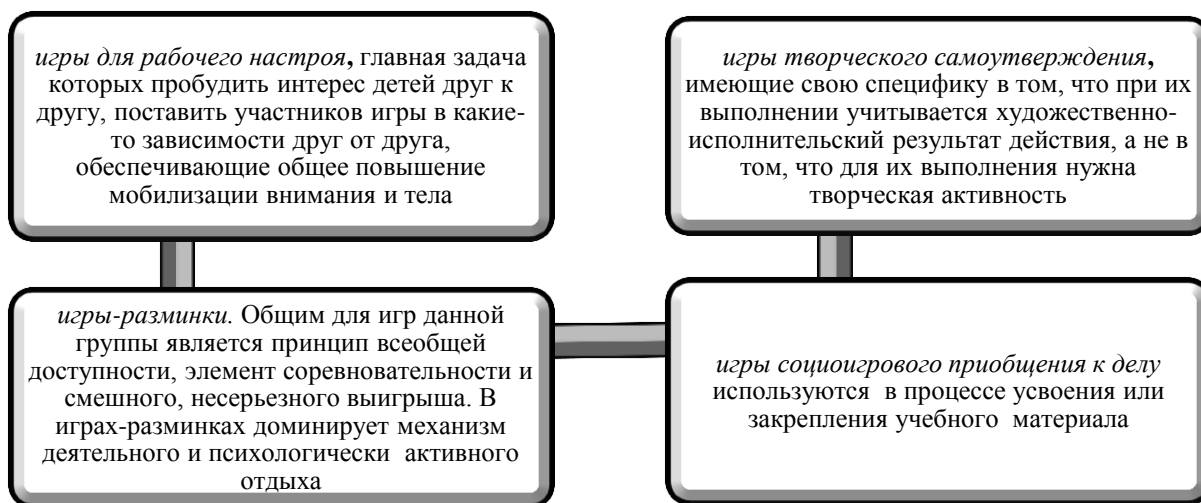


Рисунок 1. – Игры социоигровой направленности, использующиеся в образовательном процессе педагогического факультета СВГУ

Следует также констатировать, что в процессе внедрения социоигровой педагогики на факультете постепенно были созданы такие условия жизнедеятельности, когда у студентов рождались новые привычки действовать в темпе общей работы, оказывать своевременную поддержку однокурснику в игре, на занятии или коллоквиуме, умение доводить дело до предполагаемого результата.

Несомненно, что все это окажется полезным студентам, когда они будут применять свои знания в практической деятельности в образовательной организации. Однако многие игры студенты использовали и в процессе педагогической практики в детских садах, школах и летних оздоровительных лагерях.

Аксиомой сегодня является тот факт, что преподаватель и студент не могут быть равны по уровню знаний, а также профессиональному и жизненному опыту, но в определенной ситуации, под которой мы понимаем специальную организацию образовательной деятельности в условиях вуза, они могут найти общий язык, на основе чего между ними и возникнет равноправное субъект-субъектное общение (т.е. создается равноправное сообщество = совместное общество). Следовательно, можно утверждать, что общение – это своего рода уравнивание, поскольку для управления другими людьми сверху необходимо превосходство по возрасту, опыту, должности, уму, силе и т.д. Вместе с тем, очевидным в современном обществе стал принцип: чем значительнее превосходство над другими, тем легче ими управлять и манипулировать. Что в корне неправильно. Но главное – данный принцип не совпадает с требованиями ФГОС дошкольного и начального общего образования.

По нашему мнению, общение обучающихся и преподавателей – студентов – студентов (выпускников вуза) и детей требует безусловного равенства всех участников образовательного процесса. Любое неравенство, превосходство и власть, необходимые для управления-манипулирования людьми – для равноправного общения невозможны.

Как уже отмечалось выше – организация обучения студентов педагогических специальностей на основе социоигровой педагогики предполагает организацию их работы в микрогруппах в составе 4 – 6 человек. Для преподавателя работа студенческих микрогрупп крайне важна, так как помогает взрослому самому поставить цель своих действий в предложенной теме, искать решения, ощущать свободу выбора знаний.

Важным в данной ситуации является и то, что практически каждый студент в течение учебного года может побыть в роли лидера той или иной микрогруппы, что, несомненно, пригодится ему не только в профессиональной деятельности, но и в жизни.

Практика показывает, что первый шаг, который должен сделать преподаватель, решивший вступить в равноправные субъект-субъектные взаимоотношения, заключается в смене его позиции. Технологическая позиция, при которой регламентированный педагог регламентирует поведение, действия и взаимоотношения студентов, постепенно меняется на культурологическую.

Под культурологической позицией понимается такая позиция, при которой происходит освоение студентами культурных навыков через освоение культуры человеческих взаимоотношений. А одна из наиболее насыщенных, доверительных и плодотворных форм отношений между людьми – это равноправные субъект-субъектные взаимоотношения.

Таким образом, при правильной организации жизни студентов внутри подобных равноправных взаимоотношений, многие преподаватели отмечают, что, несмотря на то, что они перестали их обучать традиционно, в обычной инструктивно-объяснительной манере, но в процессе обучения изменили жизнедеятельность студенческой аудитории, создавая условия для становления в них качества равноправного партнера, студенты осознали себя равными с другими участниками образовательного процесса вуза.

В данном случае индивидуальное развитие каждого студента протекает ярче и намного активнее, поскольку он уверен, что его личное мнение обязательно выслушают, он найдёт заинтересованного СО-беседника, что его примут таким, какой он есть, если он может тактично и доброжелательно высказать свою оценку по поводу действий однокурсника или преподавателя и спокойно принять оценку своих собственных действий.

По мнению ряда исследователей (В.М. Букатов, Е.Л. Крутий, С.Л. Соловейчик, Т.В. Тарунтаева, Е.Е. Шулешко и др.) талант педагога заключается в умении почувствовать в обучаемом равного себе, в способности именно к душевному общению, СОпереживанию (=совместное переживание) и СОтрудничеству (=совместный труд). И если студент на семинаре или коллоквиуме не становится в позицию субъекта, а безразлично ждет окончания занятия – проблема не в студенте, а в самом преподавателе.

Анкетирование студентов педагогического факультета ФГБОУ ВО СВГУ, проведенное после применения в образовательном процессе равноправных субъект-субъектных взаимоотношений (2012 - 2016 годы), показало,

что 81% студентов считают данный стиль общения наиболее эффективным для более

качественного получения знаний, а 79% студентов полагают, что при внедрении балльно-рейтинговой системы оценивания знаний именно субъект-субъектные взаимоотношения поставят их в равные условия для получения необходимых баллов, см. рис. 2. Всего в анкетировании приняло участие 311 студентов.

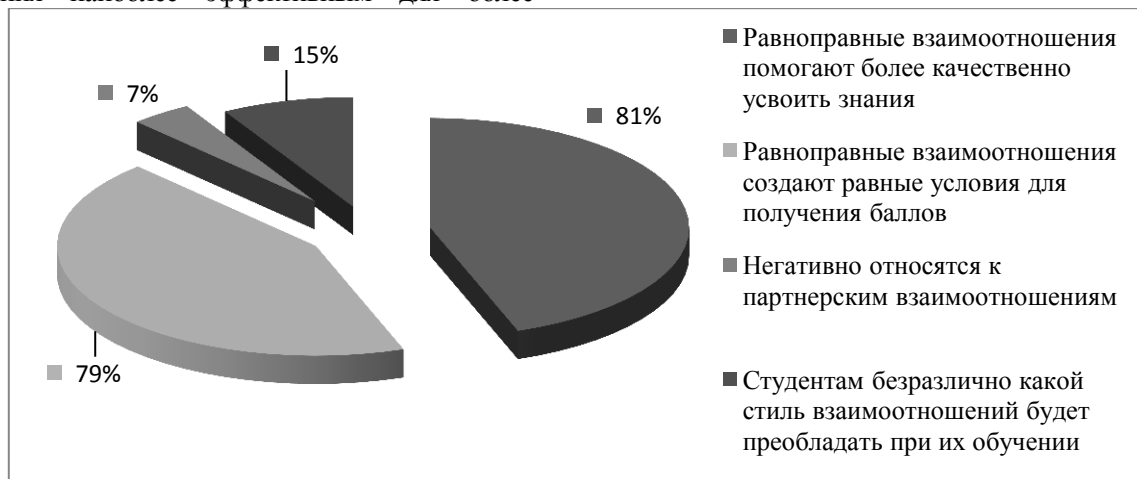


Рисунок 2. - Количественный анализ результатов анкетирования студентов педагогического факультета ФГБОУ ВО СВГУ (октябрь 2016 г.)

Резюмируя изложенное в данной статье, можно констатировать, что формирование равноправных субъект-субъектных взаимоотношений студентов и преподавателей не только повлечет за собой создание такой общности, в которой каждый студент будет чувствовать себя умелым, знающим и способным вместе с другими участниками микрогруппы (команды) справиться с любой, поставленной преподавателем задачей, но и, несомненно,

поможет преподавателю более справедливо выставить баллы, оценивая знания конкретного студента.

А полученные навыки в формировании равноправных взаимоотношений помогут бакалаврам педагогики создать субъект-субъектные взаимоотношения в детском саду и школе, что и требуют Федеральные государственные образовательные стандарты.

Литература:

1. Путеводитель по ФГОС дошкольного образования в таблицах и схемах; под общ. редакцией М.Е. Верховкиной, А.Н. Атаровой. - СПб: КАРО, 2014. - С. 19.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Минобрнауки РФ от 17.10.2014 №1155).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Минобрнауки РФ от 06.09.2009 №373).

4. 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.

5. Шулешко Е.Е., Ершова А.П., Букатов В.М. Социоигровые подходы в педагогике / Е.Е. Шулешко, А.П. Ершова, В.М. Букатов. - Красноярск: краевой институт усовершенствования учителей, 1990. - 116 с.

Сведения об авторе:

Пастюк Ольга Владимировна (г. Магадан, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана педагогического факультета ФГБОУ ВО «Северо-Восточный государственный университет», e-mail: com.pas@rambler.ru

Data about the author:

O. Pastuyk (Magadan, Russia), candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Deputy Dean of the faculty of "North-Eastern state University", e-mail: com.pas@rambler.ru

ВЫЯВЛЕНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ

А.А. Хусаинова

Аннотация. В статье представлены выводы и результаты, полученные в процессе исследования проблемы готовности студентов бакалавриата направления «Педагогическое образование» к профессионально-педагогическому взаимодействию с обучающимися. Материалы статьи содержат обоснование структурных компонентов готовности будущих бакалавров к профессионально-педагогическому взаимодействию с обучающимися и раскрытие критериальной основы исследуемого процесса. Особое внимание уделяется анализу значимости мотивационного и ценностно-смыслового компонентов в реализации студентами основ компонентного уровня взаимодействия с обучающимися.

Ключевые слова: готовность, будущие бакалавры, профессионально-педагогическое взаимодействие, критерии, мотивация.

FUTURE BACHELORS' DETECTION OF READINESS FOR PROFESSIONALLY PEDAGOGICAL INTERACTION WITH THE STUDENTS

A. Khusainova

Abstract. The article presents the insights and results obtained in the process of studying the problem of readiness of students of a bachelor degree direction «teacher education» for professional-pedagogical interaction with students. The article contains the substantiation of the structural components of readiness of future bachelors for professional-pedagogical interaction with students and reveals the criterion basis of the process under study. Special attention is paid to the analysis of the importance of motivational and axiological components in the implementation students the basics of component-level interaction with the students.

Keywords: readiness, future bachelors, professionally pedagogical interaction, criteria, motivation.

В современных условиях развития отечественной системы образования деятельность педагогов оценивается по инновационным критериям, основными среди которых можно считать компетентность и готовность бакалавров к реализации профессиональных функций на уровне, способствующим поддержанию их мобильности, конкурентоспособности на рынке труда.

Механизм выявления готовности бакалавров к реализации компетентности и основных профессиональных функций является актуальной проблемой для педагогической теории и практики (И.А. Зимняя, Е.А. Климов). Решение этой проблемы в процессе профессионального становления современного педагога взаимосвязано с их готовностью реализовать требования к результатам освоения основных образовательных программ, отраженных в федеральных государственных образовательных стандартах подготовки будущих педагогов.

Одним из основных требований стандарта является подготовка будущих бакалавров направления «Педагогическое образование» к овладению ключевыми профессиональными компетенциями. В качестве одной из ключевых

профессиональных компетенций будущего педагога выделяется его готовность к взаимодействию с обучающимися. Как показывает анализ исследований Л.А. Витвицкой, А.А. Деркача, И.Н. Ишимовой, взаимодействие участников образовательного процесса реализуется, исходя из их личностных характеристик, к которым, в частности, относится готовность к взаимодействию.

Анализ имеющихся исследований позволяет сделать вывод об отсутствии единообразия в толковании содержания понятия «готовность к взаимодействию», что нацеливает на его системное изучение.

Анализ выводов и результатов исследований К.М. Дурай-Новаковой, И.А. Зимней, Е.А. Климова, Е.В. Коротаевой, В.А. Сланина позволил определить наиболее существенные характеристики готовности будущих бакалавров к профессионально-педагогическому взаимодействию и содержание исследуемого понятия, исходя из интерактивности профессионального обучения студентов, которая составляет основу взаимодействия участников педагогического процесса.

Готовность будущих бакалавров к профессионально-педагогическому взаимодействию с обучающимися рассматривалась в процессе опытно-экспериментальной работы как личностная характеристика, реализация которой позволяет обеспечить процесс их компетентного профессионального самоопределения на основе осмысленной мотивационно обусловленной идентификации личности студентов с образом педагога.

Понимание сущности готовности к профессионально-педагогическому взаимодействию, сложившееся в процессе теоретического обоснования исследуемого процесса, позволило определить ее многокомпонентную структуру, включающую мотивационный, целевой, ценностно-смысловой, когнитивный, деятельностный, регуляционный и рефлексивный компоненты.

Необходимость четкого компонентного структурирования готовности к профессионально-педагогическому взаимодействию обусловлена отсутствием не только единого подхода к пониманию ее сущности, но и диагностического инструментария для проведения уровневой оценки ее развития.

Учитывая специфику проводимой опытно-экспериментальной работы, можно предположить, что критериальной оценке должна подвергаться не только профессиональная составляющая готовности (профессиональные знания, умения, навыки, компетенции будущих бакалавров) студентов, но и их личностные характеристики, отражающие мотивационно-ценностную основу профессионального выбора и индивидуально-личностные особенности будущих бакалавров, влияющие на эффективность профессионально-педагогического взаимодействия.

Исходя из этого, в процессе планирования и проведения опытно-экспериментальной работы были выявлены критерии готовности будущих бакалавров к профессионально-педагогическому взаимодействию с обучающимися. В процессе исследования участвовали студенты бакалавриата ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» направления «Педагогическое образование». Оценка личностной составляющей их готовности к профессионально-педагогическому взаимодействию с обучающимися осуществлялась по мотивационному, смысловому, когнитивному, регулятивному критериям с помощью следующих методик: «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир (модификация А.А. Реана) [1];

«Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева [3]; «Система жизненных смыслов» (СЖС) В.Ю. Котлякова [2]; «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда, М. Салливена (адаптация Е.С. Михайловой (Алешинной)) [4]; «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера (адаптация Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда) [6]; «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой [5].

В результате оценки мотивации профессиональной деятельности выявлено, что внутренняя мотивация преобладает у 35% студентов, а внешняя характерна для 65%. Полученное соотношение и довольно высокий процент студентов с внешней мотивацией профессиональной деятельности не позволяет говорить о сформированности устойчивой потребности в освоении избранной профессии, осознанном, обусловленном внутренними убеждениями профессиональном выборе у большинства студентов, участвующих в опытно-экспериментальной работе.

Однако оценка мотивации студентов не позволяет установить взаимосвязь их мотивационно-потребностной сферы с актуальными для них ценностями. В этом аспекте мотивационный критерий дополняет наиболее информативный – смысловой, изучение которого осуществлялось по методикам Д.А. Леонтьева и В.Ю. Котлякова.

Тест «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева позволил оценить общий уровень осмысленности жизни, три смысложизненные ориентации (на цель, процесс и результат) и два аспекта локуса контроля. Для большего понимания исследуемого контингента студентов представим средние значения и стандартные отклонения по шкалам, см. табл. 1, а также количественное соотношение студентов, показатели которых превысили статистическую норму и, напротив, не достигли среднестатистического значения, см. табл. 2. Методика СЖС В.Ю. Котлякова позволила дать рейтинговую оценку смыслам и определить, какие из их категорий принадлежат к ведущим или доминирующим, игнорируемым, нейтральным или недостаточно представленным в системе жизненных смыслов личности. В рамках исследования считаем важным определить рейтинговое место коммуникативных смыслов, основанных на потребности к общению, когнитивных, базирующихся на познавательных потребностях личности, и смыслов самореализации, обусловленных потребностью человека реализовать свои возможности, совершенствоваться.

Таблица 1. – Полученные средние значения и стандартные отклонения ($x \pm \sigma$) по тесту «СЖО» Д.А. Леонтьева

Шкала	Пол	
	Мужской	Женский
Осмысленность жизни	103,14 ± 14,24	101,32 ± 15,19
С1 (Цели)	32,57 ± 5,00	31,79 ± 5,71
С2 (Процесс)	30,57 ± 4,20	30,43 ± 5,55
С3 (Результат)	25,00 ± 6,22	25,42 ± 4,44
С4 (Локус контроля – Я)	23,00 ± 4,93	20,74 ± 3,72
С5 (Локус контроля – Жизнь)	30,29 ± 6,65	30,36 ± 6,16

Таблица 2. – Количество студентов, результаты которых не входят в среднестатистическую норму, %

Шкала	Показатели ниже нормы	Показатели выше нормы
Осмысленность жизни	21,7	13,3
С1 (Цели)	20,0	16,7
С2 (Процесс)	18,3	18,3
С3 (Результат)	13,3	18,3
С4 (Локус контроля – Я)	25,0	15,0
С5 (Локус контроля – Жизнь)	18,3	18,3

Таблица 3. – Количественное соотношение студентов, осуществивших рейтинговую оценку жизненных смыслов по методике «СЖС» В.Ю. Котлякова, %

Категории ЖС	Коммуникативные смыслы	Когнитивные смыслы	Смыслы самореализации
Место в ЖС			
Ведущие	23,3	3,3	26,6
Нейтральные	65,0	46,7	61,7
Игнорируемые	11,7	50,0	11,7

Полученные данные позволяют говорить о представленности указанных смыслов в качестве ведущих в общей системе жизненных смыслов у незначительного количества будущих бакалавров: коммуникативные смыслы и смыслы самореализации попадают в категорию нейтральных более чем у 60% студентов, а когнитивные смыслы игнорируют 50% опрошенных. Это позволяет говорить о том, что ключевые смыслы, лежащие в основе эффективного профессионально-педагогического взаимодействия, не находят должного развития в процессе профессиональной подготовки студентов.

Когнитивный критерий оценки готовности включает совокупность показателей,

определяющих качество знаний о профессиональных и межличностных аспектах организации и реализации взаимодействия. Для оценки личностной готовности к профессионально-педагогическому взаимодействию с обучающимися используются показатели развития социального интеллекта личности, определяющего способности к познанию поведения, в частности, умение предвидеть последствия поведения (С1), умение правильно понимать и интерпретировать невербальное поведение (С2) и речевую экспрессию (С3) в ситуативном контексте, умение понимать логику и динамику межличностных ситуаций (С4).

Таблица 4. – Средние значения результатов оценки социального интеллекта студентов по тесту Дж. Гилфорда и М. Салливена в адаптации Е.С. Михайловой (Алешинной)

Шкала	x (сырые баллы)	x (стандартные баллы)
Общий уровень СИ	26,42	2,53
С1	7,55	3,07
С2	6,18	2,65
С3	8,77	3,38
С4	3,93	2,28

Полученные данные, представленные в табл. 4, свидетельствуют о том, что средний показатель социального интеллекта исследуемой группы студентов ниже среднего уровня. При этом

прогностические умения и способность к пониманию контекстной экспрессивной окраски вербальной коммуникации соответствуют среднему уровню развития, а способность к

пониманию невербальных сигналов и логики развития ситуаций межличностного взаимодействия – ниже среднего уровня.

Методика Дж. Роттера позволила оценить уровень субъективного контроля и его преобладающий тип в различных ситуативных условиях. Для исследования готовности к профессионально-педагогическому взаимодействию с обучающимися наиболее информативными показателями являются общая интернальность (Ио), являющаяся признаком сформированности у будущих бакалавров

ответственности за происходящие события и их результат; интернальность в области производственных отношений (Ип), указывающая на признание ими важности собственных действий, усилий в организации профессионально-педагогического взаимодействия с обучающимися; интернальность в области межличностных отношений (Им), свидетельствующая о наличии мнения о способности контролировать общение, складывающиеся отношения с другими людьми.

Таблица 5. – Количественное соотношение студентов в соответствии с преобладающим типом субъективного контроля по методике Дж. Роттера, %.

Тип субъективного контроля	Ио	Ип	Им
Интернальный	35,0	28,3	76,7
Экстернальный	65,0	71,7	23,3

Выявление качества сформированности готовности будущих бакалавров к профессионально-педагогическому взаимодействию с обучающимися определяется по регуляционному и рефлексивному компонентам, составляющим основу саморегуляции поведения. Оценка саморегуляции поведения производилась по методике В.И. Моросановой, которая предусматривает оценку

логически последовательных звеньев общей саморегуляции – планирования, моделирования, программирования, оценивания результатов и инструментальных свойств личности – гибкости и самостоятельности. Согласно полученным результатам, см. табл. 6, для большинства опрошенных студентов характерен средний уровень саморегуляции, что прослеживается также по оцениваемым шкалам.

Таблица 6. – Средние значения (x) и количественное соотношение (%) студентов по результатам оценки уровня саморегуляции по методике В.И. Моросановой

Шкала	x	Уровень саморегуляции		
		низкий	средний	Высокий
Планирование	5,98	15,0	43,3	41,7
Моделирование	5,2	20,0	53,3	26,7
Программирование	6,17	20,0	56,7	23,3
Оценивание результатов	5,82	10,0	50,0	40,0
Гибкость	6,07	20,0	66,7	13,3
Самостоятельность	5,77	15,0	43,3	41,7
Общий уровень саморегуляции	30,03	5,0	61,7	33,3

Опираясь на полученные в ходе первичной диагностики данные, можно сделать вывод о том, что для большинства опрошенных студентов характерно развитие личностной готовности к профессионально-педагогическому взаимодействию на среднем уровне.

Полученные результаты показывают, что у студентов, участвующих в опытно-экспериментальной работе, выражена потребность в общении, причастности к жизненным событиям других людей, их эмоциональном переживании. В смысловом профиле студентов недостаточно представлены потребности в реализации собственных возможностей, самосовершенствовании, познании окружающего мира. Когнитивные способности в области познания поведения ниже среднего уровня, что

соответствует «среднеслабому» социальному интеллекту (Дж. Гилфорд, М. Салливан). Полученные показатели интернальности свидетельствуют о присущей студентам склонности к принятию ответственности за построение отношений в межличностной сфере, а не в профессиональной. По всем шкалам оценки саморегуляции личности наблюдается средний уровень развития.

Таким образом, проводимое исследование показывает, что системная оценка готовности будущих бакалавров к профессионально-педагогическому взаимодействию с обучающимися предполагает выявление как профессиональных, так и личностных особенностей участников педагогического процесса вуза.

Литература:

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – С. 266-268.
2. Котляков В.Ю. Методика «Система жизненных смыслов» / В.Ю. Котляков // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2013. – № 2(54). – Т. 1. – С. 148-153.
3. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д.А. Леонтьев. - 2-е изд. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.
4. Михайлова (Алешина) Е.С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена. Диагностика социального интеллекта: методическое руководство / Е.С. Михайлова (Алешина). – СПб.: ИМАТОН, 2006. – 56 с.
5. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): руководство / В.И. Моросанова. – М.: Когито-Центр, 2004. – 44 с.
6. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. – С. 288-297.

Сведения об авторе:

Хусаинова Анастасия Александровна (г. Пенза, Россия), аспирант кафедры педагогики и психологии, Пензенский государственный университет, e-mail: anastasia_dash@mail.ru

Data about the author:

A. Khusainova (Penza, Russia), postgraduate at the Department of Pedagogy and Psychology, Penza State University, e-mail: anastasia_dash@mail.ru



ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОГРАММЫ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ: КОНТЕКСТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ

Т.А. Баклашова, В.Г. Закирова

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме проектирования программы производственной практики для студентов-магистрантов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование». Актуальность исследования обеспечивается трансформацией национальной системы образования педагогов релевантно концепции федеральной целевой программы развития образования. Авторами определяется поле целей и задач программы производственной практики; раскрываются особенности отбора и структурирования её содержания, обеспечивающие эффективность практического обучения.

Ключевые слова: производственная практика, педагогическое образование, проектирование образовательного процесса, профессиональный стандарт, студент-магистрант.

FEATURES OF DESIGNING JOB TRAINING PROGRAM: MASTER COURSE IN TEACHER EDUCATION

T. Baklashova, V. Zakirova

Abstract. This article is devoted to designing job training program for graduate students enrolled in teacher education. The relevance of the study is provided by transforming the national education system of teachers according to the federal program of education development. The authors determined the goals and objectives field of job training program, reveal features of selection and structuring of its content to ensure the effectiveness of practical training.

Keywords: job training, teacher education, designing the process of education, professional standard, graduate student.

Актуализация процесса трансформации системы отечественного педагогического образования является результатом социально-экономических изменений как в национальном, так и в мировом масштабе. Российский контекст трансформации сопряжён с реализацией государственной «Комплексной программы повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» [5], объединяющей генеральные цели, задачи и события в области повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций, направленные на апробацию и внедрение профессионального стандарта педагога, модернизацию педагогического образования, переход на эффективный контракт и повышение престижа профессии педагога, закрепленные в принятых федеральных программно-целевых документах: государственной программе Российской Федерации «Развитие образования на 2013 - 2020 годы» [3], государственной программе Российской Федерации «Экономическое развитие и инновационная экономика» [4], Федеральной целевой программе развития образования на 2011 - 2015 годы [8], Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы [6].

Вышеуказанное обстоятельство обуславливает инновирование содержания и технологий обучения будущих педагогов на всех этапах высшего образования, что находит непосредственное отражение в рабочих программах дисциплин (базовая, вариативная части), учебных и производственных практик.

Особого внимания заслуживает создание магистерских программ по педагогическому образованию с доминантой таких видов деятельности, как проектирование, управление и исследование [1;7], каждый из которых в отдельности представляет собой комплексное явление, а реализация их в триаде имеет высокий синергетический эффект только при условии профессионального мастерства педагога, должного уровня сформированности трансверсальных компетенций.

Проектирование программ производственных (распределённых) практик в контексте педагогической магистратуры предполагает на инициальном этапе реализацию процесса целеполагания с фокусом на: развитие психолого-педагогической компетентности магистранта, практического опыта реализации педагогической деятельности в условиях реального образовательного пространства; формирование компетенций, необходимых для исследования и проектирования образовательного процесса;

формирование компетенций в области педагогического менеджмента; развитие личностных и профессиональных качеств магистранта в процессе общения и совместной деятельности с обучающимися и педагогическими работниками образовательной организации.

Реализация круга задач, стоящих перед магистрантами на производственной (распределенной) практике, позволит трансформировать собственно педагогическое сознание обучающихся в научно-педагогическое; овладеть общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, необходимыми для проектирования, управления и исследования образовательного процесса; развить опыт сетевого взаимодействия с участниками образовательного процесса и социальными партнерами образовательного учреждения; совершенствовать аналитическую и профессиональную рефлексивную деятельности [2].

Осуществляя структурирование программы, а также отбирая её содержание, целесообразно:

- учитывать вес (в ЗЕТ) каждого из этапов производственной (распределённой) практики, а также их процентное соотношение (подготовительный - 10%, практический – 60%, итоговый - 30%);

- предоставлять обучающимся возможность погружения в проблемное (теоретическое) поле (подготовительный этап), релевантное контенту их практики, с последующим выходом в образовательную организацию, где ими на основе получаемого практического опыта осуществляется прогнозирование фокуса перспективного научного поиска при участии руководителя практики;

- планировать практическую деятельность магистрантов (посредством коллаборации в триаде магистр – классный руководитель - психолог) с учётом содержания основных направлений педагогической работы в организации, целей и задач проводимого магистрантом научного исследования;

- вводить в контент программы исследовательскую диагностическую деятельность в соответствии с поставленными задачами, отобранными диагностическими методиками и разработанным планом практической работы с составлением краткого заключения и качественно-количественным представлением результатов диагностического обследования в соответствии с исследовательской траекторией магистрантов;

- на этапе проектирования магистрантами образовательного процесса для класса на основе имеющихся типовых программ и собственных разработок (практический этап) с учетом специфики состава обучающихся (выдающиеся способности, особые образовательные потребности) и выбранного научно-исследовательского фокуса соблюдать (в триаде) следующий алгоритм действий: 1) моделирование (цели, задачи, пути достижения, разработка модели, целевого идеала, прогнозирование образовательного процесса); 2) проектирование (дальнейшая разработка модели, доведение её до уровня практического использования, создание проекта как механизма преобразования образовательной среды); 3) конструирование (детализация созданного проекта, приближающая его к использованию в конкретных условиях реальными участниками образовательного процесса, создание конструктора);

- на аналитико-рефлексивном этапе при оценке эффективности деятельности магистрантов запланировать осуществление итоговой диагностики для выявления положительной/отрицательной динамики развития ученического коллектива в соответствии с выбранным научно-исследовательским фокусом с последующим составлением аналитической справки (анализ эмпирических материалов);

- при подведении итогов практики (итоговый этап), оформления и представления её результатов (дневник практики, отчёт по результатам прохождения практики, путевка на практику с отзывом от образовательной организации и заключением кафедры) включить в контент программы: отбор и структурирование аргументационного материала по результатам прохождения производственной (распределённой) практики для участия в итоговых дискуссионных круглых столах; анализ результатов производственной практики, наиболее удавшихся форм работы; анализ собственной деятельности с указанием субъективных и объективных трудностей, возникших при выполнении основных видов деятельности; обоснование и защиту полученных научных результатов по практике группами магистрантов на итоговой конференции (стендовые доклады); публикации лучших научно-исследовательских работ магистрантов и их руководителей в отечественных и зарубежных журналах.

Литература:

1. Весманов С.В., Весманов Д.С., Жадько Н.В., Акопян Г.А. Подготовка педагогов в исследовательской магистратуре: опыт Московского городского педагогического университета / С.В. Весманов, Д.С. Весманов, Н.В. Жадько, Г.А. Акопян // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 160-167.
2. Гайдамак Е.С. Информационно-аналитическая деятельность специалиста в области образования [Электронный ресурс] / Е.С. Гайдамак // Вестник Омского государственного педагогического университета. – 2006. – № 2006. – Режим доступа: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgrpu-83.pdf>
3. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://bolplots.ucoz.net/FEDERAL/gos_programma_razvitija_obrazovaniija.pdf
4. Государственная программа «Экономическое развитие и инновационная экономика» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/programs/225/events/>
5. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_166654/
6. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>
7. Тряпицына А.П. Содержание профессиональной подготовки студентов – будущих учителей к решению задач модернизации общего образования / А.П. Тряпицына // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2013. – № 1. – С. 50-61.
8. Федеральная целевая программа развития образования на 2011 - 2015 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2010>

Сведения об авторах:

Баклашова Татьяна Александровна (г. Казань, Россия), доцент кафедры педагогики высшей школы Института психологии и образования КФУ, e-mail: ptatyana2011@mail.ru

Закирова Венера Гильмхановна (г. Казань, Россия), профессор, заведующая кафедрой дошкольного и начального образования Института психологии и образования КФУ, e-mail: zakirovav-2011@mail.ru

Data about the authors:

T. Baklashova (Kazan, Russia), PhD, Associate Professor Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University (KFU), e-mail: ptatyana2011@mail.ru

V. Zakirova (Kazan, Russia), Doctor of Education, Professor, Honorary Figure of Higher Education, Head of the Preschool and Elementary Education Department Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University (KFU), e-mail: zakirovav-2011@mail.ru



ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ

А.Т. Галияхметова, Ж.И. Айтуганова, Е.В. Артамонова

Аннотация. В статье представлены результаты исследования деятельности образовательных организаций по решению актуальной проблемы – проблемы повышения качества профессионального образования. Одним из перспективных направлений повышения качества образования в вузах является интеграция педагогических технологий. Целью исследования является разработка и теоретическое обоснование системы организационно-педагогических условий реализации интеграции педагогических технологий. Этими условиями являются: мониторинг эффективности реализации педагогических технологий, реализация комплексного классификатора педагогических технологий, использование современных информационно-компьютерных средств.

Ключевые слова: интеграция, педагогическая технология, мониторинг, информационно-компьютерные средства.

INTEGRATION OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL EDUCATION: ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ITS REALIZATION

A. Galiakhmetova, Zh. Aitouganova, E. Artamonova

Abstract. Organizational and pedagogical conditions of integration of pedagogical technologies are described in the article. These conditions are: monitoring of efficiency of implementation of educational technologies, the implementation of an integrated classifier, the use of modern information and computer resources.

Keywords: integration, pedagogical technology, monitoring, information and computer facilities.

Модернизация профессионального образования в настоящее время происходит под определяющим воздействием изменений рынка труда. Рыночные преобразования изменили не только спрос на рабочую силу, востребовали новые качества человеческого капитала и сформировали новые образовательные потребности населения [3]. Необходимо совершенствование номенклатуры профессий и специальностей, оптимизация направлений подготовки кадров на всех уровнях профессионального образования в соответствии с современными требованиями, а также формирование у выпускников профессиональной школы готовности обучаться всю жизнь. Это требует организации профессионального образования на основе принципа интеграции, обеспечивающего системную целостность и динамичность профессиональной подготовки.

Под интеграцией педагогических технологий мы понимаем процесс и результат объединения педагогических технологий в некоторую целостность, сопровождаемые уплотнением связей между ее составляющими. Результатом данного объединения является инновационная педагогическая технология (интегральная). Первостепенное назначение интеграции педагогических технологий состоит в том, чтобы

повысить эффективность и качество педагогического процесса. Повышение эффективности педагогического процесса осуществляется на основе суммарной реализации всех педагогических возможностей составляющих технологий.

Основными организационно-педагогическими условиями интеграции педагогических технологий в профессиональном образовании являются:

I. Мониторинг эффективности реализации педагогических технологий.

II. Реализация комплексного классификатора педагогических технологий.

III. Использование современных информационно-компьютерных средств.

I. Мониторинг в образовании – это система организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности системы образования, обеспечивающая непрерывное наблюдение за ее состоянием и прогнозирование ее развития. Такое определение мониторинга в образовании в целом характерно для большинства соответствующих исследований [4]. Для успешного выбора педагогических технологий с целью их интеграции возникает необходимость мониторинга текущего состояния и результативности данной системы учебного

процесса, а при планировании - анализ перемен и прогнозирование.

Технологические этапы данного мониторинга:

- 1) Выбор структуры мониторинга.
- 2) Формирование информационной среды и организация процедуры сбора информации о реализуемых педагогических технологиях.
- 3) Обработка, визуализация и анализ результатов.
- 4) Обобщение и распространение информации.

Мы рассматриваем мониторинг как: средство повышения качества и эффективности педагогической технологии; системную диагностику качества технологии; средство управления технологиями.

Базовые характеристики мониторинговой системы как организационного условия интеграции педагогических технологий выражают ее методологическую основу. Она включает в себя определение ее основных параметров: целеполагания, функций, принципов, методов, форм, требований к содержанию и организации.

II. Реализация комплексного классификатора педагогических технологий.

В настоящее время многие педагогические технологии по целям, содержанию, применяемым методам и средствам имеют достаточно много сходства и могут быть классифицированы в несколько групп:

1. По *уровню применения* (общепедагогические, частнометодические (предметные), локальные (модульные) технологии.
2. По *философской основе* (материалистические, идеалистические, диалектические, метафизические, научные, религиозные, гуманистические, антигуманные и др.)
3. По *ведущему фактору* психического развития (биогенные, социогенные, психогенные технологии).
4. По *научной концепции* усвоения (ассоциативные, рефлексорные, бихевиористские, гештальттехнологии, интериоризаторские, развивающие).
5. По *ориентации на личностные структуры* (информационные, операционные, эмоционально-художественные, эмоционально-нравственные, технологии саморазвития, прикладные) [5].

Важная часть таких классификаторов – указанные в них:

- 1) цели;
- 2) ведущие идеи и принципы;
- 3) концептуальные основы;
- 4) особенности построения содержания обучения;
- 5) особенности форм, методов, приемов, средств обучения;

6) тип учебной дисциплины, при проведении которой целесообразно использование данной технологии;

7) этапы учебных занятий или модулей, на которых целесообразна реализация соответствующей педагогической технологии;

8) уровень развития (возраст) обучаемых для использования технологии;

9) границы применения данной технологии (достоинства и недостатки);

10) передовой педагогический опыт использования данной технологии (перечень образовательных организаций, где применяется технология).

Использование данных классификаторов позволит определить составляющие технологии для искомой интегральной технологии. По данному классификатору можно выбрать технологии, которые помогут решить ключевые задачи профессионального образования (например, задачи обеспечения, дифференциации, личностной ориентации, развития активности, самостоятельности обучения и т.п. [2].

III. Использование современных информационно-компьютерных средств.

В целях интеграции педагогических технологий компьютерные средства крайне необходимы. Во-первых, информационные технологии являются составляющей интегральной технологии; во-вторых, компьютерные средства могут служить средством управления гибкими педагогическими технологиями и средством автоматической адаптации к изменяющимся условиям образовательного процесса в профессиональной школе.

Информатизация в настоящее время рассматривается как одно из приоритетных направлений развития системы образования [1].

Внедрение современных ИКТ-технологий создает предпосылки для создания современной информационно-образовательной среды, интенсификации образовательного процесса. Современная образовательная информационная среда позволяет широко использовать на практике психолого-педагогические разработки, обеспечивающие переход от механического усвоения знаний к овладению умением самостоятельно приобретать новые знания. Компьютерные технологии, интегрируясь с другими педагогическими технологиями, способствуют раскрытию, сохранению и развитию личностных качеств студентов.

Информационно-компьютерные технологии должны опираться на современные психолого-педагогические теории. Они предполагают обеспечение высокого качества образования за

счет учета индивидуальных особенностей обучаемых, эффективного сочетания индивидуальной и коллективной форм деятельности обучаемых, методов и средств обучения, управления учебным процессом, управления педагогической технологией (гибкости технологии). Система методологической, специальной и методической подготовки преподавателя должна быть единым целым. Цель такой системы – в надежном обеспечении высокого качества подготовки преподавателя к решению задач, стоящих перед современной профессиональной школой. Преподаватель должен быть ориентирован на непрерывное самообразование и самосовершенствование.

Результаты опытно-экспериментальной работы (Казанский государственный энергетический университет) свидетельствуют о положительном

влиянии организационно-педагогических условий интеграции педагогических технологий на основные характеристики образовательного процесса в профессиональном образовательном учреждении.

Таким образом, мониторинг эффективности реализации педагогических технологий, реализация комплексного классификатора педагогических технологий и использование современных информационно-компьютерных средств являются приоритетными организационными условиями интеграции педагогических технологий в образовательной организации профессионального образования, т.е. выступают условиями повышения качества и эффективности профессионального образования, в том числе осуществления образования на расстоянии.

Литература:

1. Апатова Н.В. Информационные технологии в образовании / Н.В. Апатова. – М.: Школа-Пресс, 2012. – 120 с.

2. Долженко О.В. Современные методы и технологии обучения в техническом вузе / О.В. Долженко. – М., 2000. – 192 с.

3. Мескон М.Х. Основы менеджмента / М.Х.

Мескон. – М.: Дело, 2000. – 704 с.

4. Шишов С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов. – М.: Российское педагогическое агенство, 1998. – 287 с.

5. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования / Ф. Янушкевич. – М.: Высшая школа, 2009. – 136 с.

Сведения об авторах:

Галиахметова Альбина Тагировна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «иностранные языки», Казанский государственный энергетический университет, e-mail: alta261@rambler.ru

Айтуганова Жанна Илевна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «иностранные языки», Казанский государственный энергетический университет.

Артамонова Екатерина Валерьевна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «иностранные языки», Казанский государственный энергетический университет.

Data about the authors:

A. Galiakhmetova (Kazan, Russia), Ph.D., Associate Professor of the Department "Foreign Languages", Kazan State Power Engineering University, e-mail: alta261@rambler.ru

Zh. Aitouganova (Kazan, Russia), Ph.D., Associate Professor of the Department "Foreign Languages", Kazan State Power Engineering University.

E. Artamonova (Kazan, Russia), Ph.D., Associate Professor of the Department "Foreign Languages", Kazan State Power Engineering University.

ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ИННОВАЦИОННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

С.А. Данилов, Ф.Г. Мухаметзянова¹

¹Работа выполнена при поддержке автономной некоммерческой организации «Казанский открытый университет талантов 2.0»

Аннотация. В статье представлено авторское видение проблемы формирования субъектной готовности студентов вуза к инновационной деятельности в профессиональной сфере физической культуры и спорта. Проблема формирования готовности студентов вуза по направлению: физическая культура и спорт к инновационной деятельности представлена с точки зрения осмысления и обоснования социально-педагогических условий формирования субъектной готовности студентов по направлению подготовки физической культуры и спорта как субъектов инновационной деятельности. Рассматривается структура и содержание сферы физической культуры и спорта, которая включает два различных компонента субъектов этой деятельности: физкультурно-оздоровительный и спортивно-соревновательный. Структура субъектной готовности к инновационной деятельности у студентов вуза в сфере физической культуры и спорта включает пять компонентов: мотивационно-целевой; когнитивно-познавательный; креативно-творческий; рефлексивно-оценочный; субъектно-деятельностный. Для выявления субъектной готовности у студентов вуза к инновационной профессиональной деятельности в сфере физической культуры и спорта был разработан диагностический инструментарий, позволяющий выявить уровень готовности к инновационной деятельности в сфере физической культуры и спорта по каждому показателю.

Ключевые слова: сфера физической культуры и спорта, готовность к инновационной деятельности, физкультурно-оздоровительная деятельность, спортивно-соревновательная деятельность.

FORMING OF SUBJECT READINESS OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION TO INNOVATIVE PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE SPHERE OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT

S. Danilov, F. Mukhametzyanova

Abstract. The article presents the author's view of the problem of formation of subjective readiness of high school students to innovative activity in the professional field of physical culture and sports. The problem of formation of readiness of students of high school in the direction of: physical culture and sport to the innovation represented in terms of understanding and justification of social-pedagogical conditions of formation of readiness of students of a subject on the direction of training of physical culture and sports as agents of innovation. The structure and content of the sphere of physical culture and sports, which includes two different components of the activity of subjects: fitness and sports competition. The structure of subjective willingness to innovate high school students in physical education and sport includes five components: motivation and target; cognitive and cognitive; creative and creative; reflective-evaluative; subject-detelnostny. To identify the subjective preparedness of high school students to an innovative professional in the field of physical culture and sports has been developed a diagnostic tool that allows you to identify the level of readiness for innovative activity in the sphere of physical culture and sports for each indicator.

Keywords: sphere of physical culture and sports, the willingness to innovation activities: sports and recreational activities, sports and competitive activities.

Новые социально-экономические условия в Российской Федерации требуют подготовки будущих профессионалов в новых форматах. В связи с усилением внимания государства и личности к вопросам повышения роли физической культуры и спорта актуализировались вопросы изучения инновационных механизмов в подготовке будущих профессионалов в сфере физической культуры и спорта. В особенности, это касается, изучения проблемы формирования готовности студентов вуза по направлению: «Физическая

культура и спорт» к инновационной деятельности. Это требует осмысления и обоснования социально-педагогических условий формирования субъектной готовности студентов по направлению подготовки физической культуры и спорта как субъектов инновационной деятельности. В этом смысле можно считать, что речь идет о формировании субъектной готовности студентов вуза по направлению подготовки: «Физическая культура и спорт» к инновационной профессиональной деятельности.

В целом, проблема формирования готовности студентов вуза к инновационной деятельности в сфере физической культуры и спорта актуальна в субъектно-деятельностном контексте изучаемого вопроса. В определенной мере это обусловлено специфичностью структуры и содержания сферы физической культуры и спорта, которая включает два различных компонента субъектов этой деятельности: физкультурно-оздоровительный и спортивно-соревновательный.

Физкультурно-оздоровительная составляющая в структуре субъекта деятельности в сфере физической культуры и спорта отражает духовное и физическое развитие личности в субъектно-деятельностном, субъектно-ориентированном направлении данного процесса. Феномен субъекта физкультурно-оздоровительной деятельности проявляется в том, что он, прежде всего, как субъект физкультурной деятельности является объектом нормативной деятельности. Однако как субъект оздоровительной деятельности он «выходит» из ситуации и на основе «надситуативной активности» поднимается на уровень творческой деятельности [2;3].

Субъект спортивно-соревновательной деятельности ориентирован на спортивную деятельность на основе соревновательной деятельности и подготовки к ней. Развитие субъектности личности будущего спортсмена проявляется через систему взаимодействия у субъекта двух взаимосвязанных и взаимообусловленных видов деятельности (спортивная и соревновательная), которые проявляются в структуре личности спортсмена в совокупности материальных и духовных ценностей. Такие жизненно важные компоненты личности как здоровье и физическая подготовка, интерполируемые в практике спорта, находят отражение в соревновательной деятельности. В этих процессах субъект спортивно-соревновательной деятельности выходит за границы надситуативной активности. Именно на примере подготовки спортсменов можно наблюдать процессы развития субъектности как стремление субъекта сфера физической культуры и спорта «расширить» границы своих возможностей, превращая данную деятельность в спортивно-популярное зрелище для других субъектов. Субъектность спортсмена или субъекта физической культуры и спорта рассматриваем как «сдвиг» в спортивном поведении, им же вызванным [2-4]. Можно считать, что субъектность спортсмена на основе принципа «отраженной субъектности» становится средством воспитания и самовоспитания его и другой личности, что помогает адекватно

удовлетворять потребности человека и становятся физической и духовной необходимостью как осознанной и востребованной.

Материальные и духовные ценности в структуре субъектности спортсмена в целом, и, в частности, у будущего субъекта спортивно-оздоровительной деятельности находятся между собой в синергичном единстве. Это порождает у будущего субъекта спортивно-соревновательной деятельности мотивацию достижения успеха и усиление роли механизмов совершенствования составляющих инновационной деятельности в сфере физической культуры и спорта. Например, применение инновационных физических упражнений требует создание нового спортивного инвентаря и приспособлений. В целом вся сфера физической культуры и спорта нуждается в нововведениях и обладает инновационным потенциалом.

Развитие инновационной деятельности в сфере физической культуры и спорта, прежде всего, зависит от профессионалов как субъектов этой деятельности и детерминировано механизмами субъектной готовности к данному процессу. Готовность субъекта в сфере физической культуры и спорта к инновационной деятельности проявляется в активно-действенном состоянии, определяющее проявление таких механизмов субъектности, как проявление индивидуализированной активности и самостоятельности. Для субъекта деятельности особое значение приобретают механизмы рефлексии, проявляющиеся в понимании сущности и структуры инновационной деятельности. В структуре готовности к инновационной деятельности у субъекта в сфере физической культуры и спорта это проявляется на высоком уровне сформированности всех компонентов.

Для выявления субъектной готовности у студентов вуза к инновационной профессиональной деятельности в сфере физической культуры и спорта нами был разработан диагностический инструментарий, позволяющий выявить уровень готовности к инновационной деятельности в сфере физической культуры и спорта по каждому показателю. Это позволяет определить показатели готовности, скоординировать дальнейшую работу по формированию готовности к инновационной деятельности.

Социально-педагогическими условиями формирования субъектной готовности к инновационной деятельности в сфере физической культуры и спорта являются:

- создание пространства поддержки инновационного формата деятельности субъекта

в сфере физической культуры и спорта, выражающегося в поддержке инициативы, творчества, самостоятельности, нестимулируемой активности;

- создание научно-кадрового потенциала процесса формирования готовности к инновационной деятельности субъектов физической культуры и спорта, способного обеспечить психолого-педагогическое и научное сопровождение программ, проектов, моделей данного процесса;

- формирование топ-менеджерской инфраструктуры, ориентированной на управление субъектной инновационной деятельностью на всех уровнях и форматах;

- формирование субъектно-ориентированных служб социально-педагогического обеспечения процесса формирования субъектной инновационной готовности в сфере физической культуры и спорта как поддержку социального заказа на инновации; обеспечение экспертной оценки значимости и перспективности разрабатываемых проектов; отслеживание результатов инновационной деятельности отдельных субъектов деятельности, творческих групп, коллективов, топ-менеджерских и управленческих структур;

- создание системы информационно-методического обеспечения на всех уровнях, отвечающих запросам субъектов физической культуры и спорта, включающей тиражирование результатов деятельности, проведение научно-практических конференций, форумов, симпозиумов, саметов и т.д.;

- создание опорных, кластерных учреждений в сфере физической культуры и спорта, органов управления инновациями;

- обеспечение разработки рабочих программ дисциплин и содержания образования на основе научно-методического сопровождения формирования субъектности готовности в сфере физической культуры и спорта;

- создание атмосферы общественной значимости инновационных процессов, обеспечение информированности о результативности апробации модели формирования субъектности готовности к инновационной деятельности в сфере физической культуры и спорта [1].

Одним из социально-экономических условий формирования субъектной готовности к инновационной деятельности, является комплекс мер, стимулирующий инновационную деятельность субъектов в сфере физической культуры и спорта:

- материальная поддержка, выражающаяся в частичном финансировании и инвестировании

проектов, надбавках в заработной плате, материальном поощрении в случае конкурсного отбора проекта;

- моральная поддержка: общественное признание проблем, заявленных в инновационном проекте; возможность осознания себя творческой личностью как субъекта данного процесса, причастной к важному профессиональному делу в сотрудничестве и корпорации; возможность издания результатов инновационной деятельности;

- профессиональная поддержка: субъектно ориентированная помощь, возможность обучения на целевых курсах, участие в «круглых столах», организационно-деятельностных играх; акцентирование внимания готовности к инновационной деятельности при аттестации на квалификационные категории [1-5].

Итак, инновационная деятельность в сфере физической культуры и спорта не может быть стихийным процессом, поэтому она нуждается в постоянном управлении и совершенствовании субъектов деятельности.

Мега- условия, способствующие формированию субъектной готовности к инновационной деятельности в сфере физической культуры и спорта являются:

- субъектная готовность будущих профессионалов к инновационной деятельности;

- благоприятное, доброжелательное отношение к инновационной деятельности субъектов;

- реализация комплекса мер, стимулирующих субъектную инновационную деятельность.

Анализ психолого-педагогической литературы по указанной проблеме и результаты эмпирического исследования позволили выявить, что структура субъектной готовности к инновационной деятельности у студентов вуза в сфере физической культуры и спорта включает пять компонентов: мотивационно-целевой; когнитивно-познавательный; креативно-творческий; рефлексивно-оценочный; субъектно-деятельностный.

В целом, субъектная готовность к инновационной деятельности предполагает высокий уровень сформированности этих компонентов. Мы считаем, что среди этих компонентов, следует обратить особое внимание на субъектно-деятельностный компонент.

Диагностику субъектной готовности к инновационной деятельности у будущих профессионалов в области физической культуры и спорта можно определить, как исследовательскую процедуру, направленную на

выявление и оценку уровня готовности к реализации инновационной деятельности [1].

Без диагностики субъектной готовности к инновационной деятельности специалистов в области физической культуры и спорта невозможно эффективное управление, достижение оптимальных результатов, определенных целями инновационной деятельности [2-4]. Это касается всех уровней высшего образования, в том числе и системы инклюзивного образования [2-4].

Рассматривая готовность специалистов к инновационной деятельности как единство ее компонентов: мотивационно-целевого, когнитивно-познавательного, креативно-творческого, рефлексивно-оценочно, субъектно-

деятельностного мы оцениваем ее сформированность по следующим критериям: личностно-мотивационная переработка учебно-тренировочного процесса; методологическая и технологическая готовность к введению новшеств; творческая и креативная активность; ориентация студента вуза как профессионала на саморазвитие и проявление себя как субъекта учебно-профессиональной деятельности.

С целью выявления готовности к инновационной деятельности специалистов в области физической культуры и спорта был подобран оценочно-критериальный инструментарий. Оценочно-критериальный инструментарий нашей диагностики представлен в таблице 1.

Таблица 1. – Оценочно-критериальный инструментарий диагностики субъектной готовности к инновационной деятельности специалистов в области физической культуры и спорта

Компоненты готовности	Анкета
Мотивационно-целевой	«Мотивированность и целенаправленность применения инноваций»
Когнитивно-познавательный	«Самооценка когнитивно-познавательной инновационной культуры»
Креативно-творческий	«Оценка уровня креативно-творческого потенциала личности»
Рефлексивно-оценочный	«Самооценка рефлексивной инновационной культуры»
Субъектно-деятельностный	«Самооценка субъектного потенциала к инновационной деятельности»

Результаты анкетирования позволили выявить субъектную готовность специалистов к инновационной деятельности в области физической культуры и спорта по трем уровням: низкий, средний, высокий уровни готовности. На основе полученных данных удалось прийти к выводу об общем уровне готовности специалистов к инновационной деятельности, определить сильные и слабые критерии готовности, что помогло скоординировать дальнейшую работу по повышению эффективности инновационной деятельности.

Итак, определение уровня сформированной субъектной готовности конкретного специалиста в области физической культуры и спорта к инновационной деятельности дает возможность спланировать работу по развитию его инновационного потенциала.

Субъект в области физической культуры и спорта, обладающий высоким уровнем сформированности готовности к инновационной деятельности, должен иметь:

- личностное осознанное стремление субъекта к инновационным технологиям, особую заинтересованность в личностно-мотивационной

переработке учебно-тренировочного процесса (мотивационно-целевой компонент);

- технологическую готовность к введению новшеств, субъектно- методологическую культуру использования инноваций и инноватики (когнитивно-познавательный компонент);

- способность к созданию нового, нетрадиционного подхода к организации учебно-тренировочного процесса, умение творчески решать любые профессиональные проблемы (креативно-творческий компонент);

- четкое понимание своей роли в инновационной деятельности, сильное стремление к саморазвитию, владение навыками самоанализа (рефлексивно-оценочный компонент);

- стремление будущего профессионала проявлять и развивать себя как субъекта физической культуры и спорта, проявляя нормативную и надситуативную активность (субъектно-деятельностный компонент).

Дальнейшие исследования предполагается провести в направлении изучения других проблем выявления готовности к инновационной деятельности специалиста в области физической культуры и спорта.

Литература:

1. Дивинская Е. Готовность студентов к применению личностно-образовательных технологий в процессе формирования олимпийского образования / Е. Дивинская // Наука в олимпийском спорте. - 2004. - № 1. - С. 99-102.

2. Мухаметзянова Ф.Г., Аксенова Г.И. Феномен субъектности студента и курсанта вуза: современный взгляд на проблему / Ф.Г. Мухаметзянова, Г.И. Аксенова // Прикладная юридическая психология. - 2015. - № 1. - С. 10-21.

3. Мухаметзянова Ф.Г., Забиров Р.В. Проектирование индивидуальной образовательной траектории и маршрута студента вуза-будущего

бакалавра / Ф.Г. Мухаметзянова, Р.В. Забиров // Казанский педагогический журнал. – 2015. - № 4(111). - Ч. 1. - С. 130-133.

4. Мухаметзянова Ф.Г., Боговарова В.А. Индикаторы изучения феномена субъектности студента вуза / Ф.Г. Мухаметзянова, В.А. Боговарова // Казанский педагогический журнал. - 2012. - № 1(91). - С. 82-89.

5. Тюников Ю.С. Анализ инновационной деятельности общеобразовательного учреждения: сценарий, подход / Ю.С. Тюников // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. - № 5.

Сведения об авторах:

Данилов Станислав Александрович (г. Казань, Россия), аспирант, Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, e-mail: dan_stas@mail.ru

Мухаметзянова Флёра Габдульбаровна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе, УВО «Университет управления «ТИСБИ», e-mail: florans955@mail.ru

Data about the authors:

S. Danilov (Kazan, Russia), postgraduate student of the Volga Region State Academy of Physical Culture, Sports and Tourism, e-mail: dan_stas@mail.ru

F. Mukhametzyanova (Kazan, Russia), Doctor of pedagogic sciences, full professor, vice-rector for Research of the University of Management «TISBI», e-mail: florans955@mail.ru



**СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ:
ФУНКЦИИ И МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ
(НА ПРИМЕРЕ КООРДИНАЦИОННОГО СОВЕТА ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИКИ
И ПСИХОЛОГИИ КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА)**

М.А. Цветкова

Аннотация. Актуальность создания и поддержки органов студенческого самоуправления связана с возросшей потребностью общества в социально-ориентированных и высококвалифицированных кадрах, способных эффективно и мобильно взаимодействовать друг с другом для реализации поставленных целей. Выполняя различные функции, студенческое самоуправление способствует профессиональному становлению обучающегося, формирует и развивает субъектную позицию, социально-значимые качества, такие как: ответственность, мобильность, самоорганизованность, решительность, а также готовность к открытому диалогу и взаимодействию. В настоящей статье представлен опыт деятельности Координационного совета Института педагогики и психологии Костромского государственного университета; подробно рассмотрены его функции и механизмы реализации.

Ключевые слова: студенческое самоуправление, функции студенческого самоуправления, социально-значимые качества, координационный совет.

**STUDENT GOVERNMENT: THE FUNCTIONS AND MECHANISMS
OF IMPLEMENTATION IN MODERN CONDITIONS
(ON THE EXAMPLE THE COORDINATING COUNCIL OF THE INSTITUTE
OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF KOSTROMA STATE UNIVERSITY)**

M. Tsvetkova

Abstract. The urgency of creation and support of the student government is related to the growing demand of society as socially-oriented and highly qualified personnel, able to efficiently and flexibly interact with each other to achieve its goals. By performing various functions, student government promotes the professional development of the student, creates and develops the subject position, socially significant qualities such as responsibility, mobility, self-organization, determination, and a willingness to open dialogue and interaction. This article presents the experience of the Institute of Pedagogy and Psychology of the Kostroma State University Coordination Council, discussed in detail the features and mechanisms of implementation.

Keywords: student government, functions of student government, socially-significant qualities, coordinating council.

Поддержка инициатив органов студенческого самоуправления обусловлена необходимостью подготовки специалистов высокого качества, обладающих социальной мобильностью, отвечающих требованиям государственных и мировых стандартов, готовых к постоянному профессиональному росту.

В условиях модернизации высшего образования прослеживается актуальность развития на новой демократической основе студенческих объединений и организаций, деятельность которых призвана обеспечивать удовлетворение образовательных, профессиональных, социальных потребностей молодежи и социального заказа государства.

Как отмечает И.Ф. Ежукова, именно в организации вузовского самоуправления обучающийся оказывается в условиях, максимально приближенных к реальной управленческой практике, к деятельности творческой, инновационной, моделирующей в основных чертах деятельность по реорганизации

и преобразованию учебно-воспитательного процесса, всей социальной среды в собственном вузе [2].

Определение функций студенческого самоуправления и механизмов их реализации требует рассмотрение сущности данного феномена. Студенческое самоуправление – форма организации жизнедеятельности студентов, обеспечивающая развитие их самостоятельности в принятии и реализации решений для достижения общественно и лично-значимых целей [5]; механизм формирования лидерских качеств студентов на основе межличностного взаимодействия с педагогами и социальными партнерами [4].

Анализ научного источника [1] позволил нам выделить ключевые функции студенческого самоуправления:

1. Профессионализация (приобретение общекультурных, профессиональных и общепрофессиональных компетенций в условиях деятельности студенческого самоуправления).

2. Персонализация (изменение системы личностных смыслов и активности личности в процессе сотрудничества со студентами и преподавателями).

3. Самоорганизация (развитие самоконтроля, самоактивизации личности).

4. Интеграция (взаимодействие учебной и внеаудиторной деятельности).

Рассмотрим на примере деятельности Координационного совета как органа студенческого самоуправления Института педагогики и психологии Костромского государственного университета реализацию указанных функций. В структуру Координационного совета входят следующие объединения: совет учебной группы, совет культурного, старостат, профсоюзное бюро, творческие объединения (методическое объединение, объединение кураторов 1 курса, кураторов «Школы профессионального вожака»), организаторов ключевых мероприятий учебного года, театральная студия, вокальное и хореографическое объединения).

Говоря о функции профессионализации, необходимо отметить, что студенческое самоуправление способствует развитию и формированию ключевых компетенций, указанных для каждого ФГОС направления подготовки. Так, например, в ФГОС направления подготовки «Социальная работа» студент должен быть способен организовывать различные виды деятельности (ОПК-5) [3]. В Институте педагогики и психологии созданы дополнительные возможности для формирования данной компетенции в условиях студенческого самоуправления – это участие в деятельности следующих объединений и в собраниях: кураторов «Школы профессионального вожака» – объединение студентов старших курсов с целью трансляции опыта педагога-организатора детского коллектива в условиях загородного детского центра студентам младших курсов; методическое объединение, цель деятельности которого в совершенствовании организации совместной работы и обеспечении высокого качества мероприятий в рамках воспитательной работы «Палитра фестивалей»; научно-практическая конференция «Фестиваль лета»; межвузовский интеллектуальный конкурс и др.

Персонализация реализуется благодаря кураторам 1 курса (объединение студентов старших курсов с целью успешной адаптации студентов 1 курса к условиям вуза), которые совместно с социально-педагогической службой ежегодно организуют инструктивно-методические сборы 1 курса в начале учебного

года. Цель сбора – формирование положительного мотивационно-ценностного отношения студентов к избранной профессии, профессиональной деятельности и подготовке к ней. Итогом становится освоение технологий организаторской работы, демонстрация умений работать в команде, определение студентами 1 курса эффективности собственных действий, формирование органов самоуправления внутри академических групп. Во втором семестре организуется форсайт-сессия, предполагающая прогнозирование стратегии организации мероприятий, которые, возможно, будут реализованы в новом учебном году, что способствует совершенствованию воспитательной работы. В процессе обучения студенты 1 курса становятся не объектами воспитательной работы, а ее субъектами; на 2 курсе выполняют роль организатора, входят в состав объединений по своему выбору, осознавая личный вклад в социально-значимую деятельность института, увеличивая поведенческую активность.

Благодаря наличию комплексной программы «Палитра фестивалей», включающую в себя Фестивали: профессионалов, лета, социальных акций, творчества, спорта, науки, Студенческую весну, реализуется функция самоорганизации, где студенты 1 курса являются исполнителями программы, студенты 2 курса выступают организаторами различных мероприятий Фестивалей, студенты старших курсов, магистранты и аспиранты представляют методическое объединение, координируя деятельность организаторов. В рамках научно-исследовательской деятельности развитие самоорганизации личности также четко прослеживается, об этом говорят высокие результаты студентов: участие и победы во Всероссийской студенческой олимпиаде по социальной работе, всероссийском конкурсе исследовательских работ «Социальная радуга», областном конкурсе «Смотр молодежного самоуправления» и др. Ежегодно студенты, магистранты, аспиранты Института педагогики и психологии становятся лауреатами премии государственной поддержки талантливой молодежи в рамках реализации национального проекта «Образование».

В Институте педагогики и психологии существуют ключевые направления эффективного взаимодействия учебной и внеаудиторной деятельности:

1. Цикл учебно-развивающих занятий для студентов 1 курса с целью освоения форм и методов организаторской работы, эффективного взаимодействия с преподавателями, социальными

партнерами. Занятия проводят специалисты социально-педагогической службы и студенты-кураторы 1 курса. Данные занятия служат базой идей для организации мероприятий Фестивалей.

2. На протяжении нескольких лет Институт выполняет социальный заказ региона – подготовка педагогов-организаторов для детских коллективов загородных оздоровительных центров Костромской, Ярославской, Московской областей. Студенты получают профессиональные теоретические и практические основы на занятиях по педагогическим наукам от преподавателей и на мастер-классах от кураторов «Школы профессионального вожатого». Студенты и преподаватели взаимодействуют с внешними партнерами, выступают в роли педагогов-организаторов образовательных форумов областного (молодежный образовательный форум «Патриот», г. Кострома) и всероссийского уровней («Будущие интеллектуальные лидеры России», г. Ярославль).

Таким образом, студенческое самоуправление как форма воспитательной работы в высшей школе выполняет заказ государства и общества на воспитание социально-активного специалиста и удовлетворяет социальные, образовательные и творческие потребности самой молодежи.

В процессе развития личности студенческое самоуправление выполняет ряд функций: профессионализации, персонализации, интеграции, самоорганизации. Активная работа в органах студенческого самоуправления, в условиях максимально приближенных к реальной управленческой практике и социально-значимой деятельности, способствует формированию и профессиональных компетенций, и социально-значимых качеств. Кроме того, нами были разработаны условия, при которых организация студенческого самоуправления в условиях многоуровневого образования будет наиболее эффективной:

1. Наличие целевой программы развития студенческого самоуправления, обладающей самоорганизацией и саморазвитием.

2. Создание и развитие единой образовательной среды на всех уровнях образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура).

3. Включенность членов коллектива органов студенческого самоуправления в социально-значимые отношения.

4. Обеспечение единства целей деятельности органов студенческого самоуправления и ресурсов для реализации данных целей.

Литература:

1. Гарбузова Г.В. Студенческое самоуправление как средство формирования профессиональной идентичности будущих специалистов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Гарбузова Галина Владимировна. – Ярославль, 2009. – 186 с.

2. Ежукова И.Ф. Подготовка студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ежукова Ирина Федоровна. - М., 2009. - 22 с.

3. Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей

школы [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.fgosvo.ru>

4. Костюченко А.А. Формирование социально-значимых качеств личности в условиях ученического самоуправления: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Костюченко Алла Александровна. - Воронеж, 2010. - 25 с.

5. Шигапова Л.П. Формирование лидерских качеств студентов вуза в деятельности органов самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шигапова Людмила Павловна. – Казань, 2008. – 22с.

Сведения об авторе:

Цветкова Мария Александровна (г. Кострома, Россия), аспирант 1 года обучения направления 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования» и лаборант ресурсного центра Института педагогики и психологии Костромского государственного университета, email: marisvetkova@bk.ru

Data about the author:

M. Tsvetkova (Kostroma, Russia), laboratory assistant at resource center and post-graduate student of the first year orientation 13.00.01 «General pedagogics, history of pedagogics and education» of the Department of teacher education of the Institute of pedagogy and psychology of Kostroma State University, email: marisvetkova@bk.ru

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК: 37.032

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

О.Н. Баклашова, Р.Р. Ахметзянова

Аннотация. Данная статья посвящена актуальной проблеме развития одаренности в контексте средней общеобразовательной школы. Авторами детерминируются приоритетные задачи в работе с неординарными детьми; развитие интеллектуальной продуктивности, творческой активности; раскрывается потенциал внеурочной деятельности; даются практические рекомендации для педагогов-наставников, работающих с одаренными детьми; излагается практический опыт организации аналитической деятельности учащихся в рамках предмета «Литература».

Ключевые слова: одарённые дети, интеллектуальная продуктивность, творческая активность, литературоведческие компетенции, коммуникативные компетенции.

FEATURES OF WORK WITH GIFTED CHILDREN IN COMPREHENSIVE SCHOOL

O. Baklashova, R. Akhmetzyanova

Abstract. The article is devoted to the urgent problem of giftedness development in secondary school. The authors determine priorities of the work with extraordinary children, such as intellectual productivity and creative activity developing, reveal the potential of extracurricular activities, give practical recommendations for teachers, mentors, working with gifted children, present the practical experience of analytical work of secondary school students in the framework of the subject "Literature".

Keywords: gifted children, intellectual productivity, creative activity, literary competences, communicative competences.

Проблематика одаренности в современном мире является приоритетной наравне с проблемами защиты окружающей среды, развития информационных и коммуникационных технологий, безопасности и геополитики. Феномен детской одаренности представлен в большом количестве научных исследований, детерминирующих её междисциплинарный характер [1-5]. Определяя содержательный и процессуальный аспекты деятельности педагога в отношении одаренного ребенка, необходимо учитывать данные таких наук, как антропология, детская психология, педагогическая психология, психология одаренности, когнитивная психология, неврология, общая педагогика и др. [3].

Проектирование и создание системы работы с одаренными детьми, эффективный образовательный менеджмент в отношении данной системы, а также организация научно-исследовательской психолого-педагогической работы в этом направлении формируют проблемное поле контекста современной общеобразовательной школы и требуют от администрации и преподавательского корпуса образовательной организации ориентира на следующие задачи: развивать интеллектуальную продуктивность ребёнка на всех этапах

школьного обучения, заботясь об «экологии» учебных программ и снижая угрозы сверхнагрузок; обеспечивать формирование его творческой активности, предлагая ему обширный репертуар разнообразных видов креативной деятельности, осуществляя компетентное лонгитюдное психолого-педагогическое консультирование (триада психолог - классный руководитель-учитель-предметник); - всецело способствовать зрелости его Я, ставя во главу угла принципы духовности, гуманизма, гуманитаризации, индивидуализации, дифференциации и многокультурности [2, с.247].

Неординарный ребенок в образовательном пространстве обычной средней школы или даже гимназии, как отмечают психологи, занимающиеся проблемой одаренности, испытывает дискомфорт. Связан он, в первую очередь, с тем, что массовая школа не всегда предоставляет возможности для развития способностей всех учащихся. Гениальный ребенок может быть «потерян» еще в начальной школе или «не распознан» в основной. Особенности, характеризующими одаренного ребёнка, являются ускоренное психическое развитие, постоянная потребность в приобретении новых знаний, высокая интеллектуальная активность, неординарный

подход к решению проблем. Эти особенности не являются врожденными; они формируются с течением времени; огромную роль в их формировании играет наставник, учитель. Его задача из многих учеников выбрать единицы одарённых детей (здесь поможет диагностика состояния общеучебных навыков), способствовать развитию лидерских способностей, составить программу развития личности (индивидуальный образовательный маршрут) с учетом всех психических, интеллектуальных и иных особенностей каждого учащегося.

В рамках урочной деятельности (предмет «Литература») реализовать вышеуказанное не представляется возможным. Особым потенциалом обладает внеурочная работа по предметам (элективные курсы, факультативы, кружки). Она способствует развитию личности одаренного школьника, его интеллектуальных способностей, формированию навыков использования знаний в самостоятельной творческой практике. Здесь кристаллизуются умения литературного анализа, теоретического объяснения интересующих лингвистических и литературоведческих понятий в результате совместного построения и реализации учащимися и педагогом индивидуальных развивающих программ, где учитываются возможности каждого в их оптимальной динамике. Основными

задачами наставничества со стороны педагога-предметника здесь являются: помочь способному ученику разобраться в самом себе, в своих индивидуальных особенностях (эмоциональных, коммуникативных, интеллектуальных, поведенческих), создав для этого ситуацию «базового доверия» для преодоления внутреннего сопротивления и защитных барьеров; определить уровень сформированности творческих способностей; оказать максимальную поддержку в раскрытии задатков, интеллектуальных, рефлексивных способностей и интересов с целью наиболее яркой реализации личности ученика. Так, например, при реализации практикума по литературе (тема «Контекст у Пушкина и Лермонтова»), целями которого являются анализ слова *пустыня* в контексте стихотворений Пушкина и Лермонтова для формирования литературоведческой и коммуникативных компетенций учащихся, содержание занятия структурировано следующим образом: вводное слово учителя с постановкой цели, заключающейся в сопоставлении контекстов слова *пустыня* у Пушкина и Лермонтова; работа учащихся в малых группах (задание: прочитать указанные стихотворения Пушкина и Лермонтова, а также проанализировать употребление слова *пустыня* в контексте отдельного стихотворения каждого из поэтов); оформление итоговой таблицы, см. табл. 1;2.

Таблица 1.- Анализ употребления слова «пустыня» в контексте стихотворений А.С.Пушкина.

Пушкин	Значение слов в контексте стихотворения
В пустыне чахлой и скупой, На почве, зноем раскаленной, Анчар, как грозный часовой, Стоит — один во всей вселенной («Анчар»)	Обширное, обычно безводное, пространство со скудной растительностью или вообще без неё. Пустыня получает ряд резко отрицательных характеристик: «чахлая», «скупая». Эти эпитеты обладают признаком одушевленности. Пустыня в первых строках стихотворения воспринимается как злое существо, имеющее злую волю и являющееся активным создателем окружающего зла
Духовной жаждою томим, В пустыне мрачной я влачился...	Пустыня олицетворяет брэнность и пустоту земной жизни, для поэта «пустыня мрачная» - бессмысленное существование, жизнь без высокой цели
Как труп в пустыне я лежал («Пророк»)	На поэтическом языке нельзя назвать иначе, как пустыней, и то осеннее уединение в глухой русской деревне, где самого Пушкина посещали его лучшие вдохновения. И мрачное настроение испытывал в пустыне не один Мухаммед или какой-либо другой пророк. И для Пушкина его любимая пустыня имела тяжелую сторону, и лучшим вдохновениям предшествовали долгие состояния уныния и даже отчаяния и т.д.
Вывод: Пустыня у Пушкина - ёмкий образ, вбирающий порой самые разные, порой противоположные значения. Таким образом, образ пустыни не является константой только пространственной картины мира, а служит выражением внутренних состояний лирического героя Пушкина, который вступает с ними в живое взаимодействие.	

Обращение к детальному анализу значения слов в художественных произведениях открывает одаренным учащимся новые смыслы литературного контекста, позволяя почувствовать

собственный эмоциональный, интеллектуальный потенциал, раскрыться творческим способностям, преодолеть внутренние защитные барьеры, реализоваться ярко и индивидуально.

Таблица 2. - Анализ употребления слова «пустыня» в контексте стихотворений М.Ю. Лермонтова.

<i>Лермонтов</i>	<i>Значение слов в контексте стихотворения</i>
Так две волны несутся дружно Случайной, вольною четой В пустыне моря голубой... («Я верю: под одной звездой...», 1841)	Слово «пустыня» вызывает в нашем сознании мысль о светском окружении, которое отчуждает любящих друг от друга. Оно становится понятным, если помнить о контексте приведенной ниже строки: «За жар души, растроченный в пустыне...»
Но остался влажный след в морщине Старого утеса. Одиноко Он стоит, задумался глубоко, И тихонько плачет он в пустыне. («Утес», 1841)	Пустыня означает одиночество, безлюдье
Посыпал пеплом я главу, Из городов бежал я нищий, И вот в пустыне я живу, Как птицы, даром Божьей пищи... («Пророк», 1841)	Здесь пустыня означает одиночество, безлюдье, но еще и место духовного уединения
Выхожу один я на дорогу; Сквозь туман кремнистый путь блестит; Ночь тиха. Пустыня внемлет Богу, И звезда с звездой говорит (1841)	Пустыня обозначает тихое безлюдье спящей местности. Смысл его здесь в том, что оно раздвигает рамки пространства. «Пустыня» - самое общее, лишённое конкретных признаков понятие, которое позволяет этот взлет к Богу, звездам, небесам... Его можно здесь расшифровать как «пустынная, безлюдная, ночная Земля» - именно Земля, вся Земля, а не, скажем, деревья, поля, леса. Замечательно, что Земля, которая «спит в сиянье голубом», увидена Лермонтовым как будто бы с другой планеты
<i>Вывод:</i> Пустыня – место, где нет близкой души; где человек обречен на одиночество изгнания; где нет людей, нет жизни. Все эти частные контексты перекликаются, поясняют друг друга, образуют один общий, сложный смысл лермонтовского слова «пустыня».	

Осуществление аналитико-синтетической деятельности во время занятий в рамках элективных курсов по предмету «Литература» способствует формированию у учащихся умений особого рода: критически мыслить, читать «между строк», угадывать значение символов, заданных автором произведения, не бояться

высказывать свое собственное суждение по поводу смысла прочитанного, логически верно и грамотно оформлять свою речь как устно, так и письменно. Все вышеуказанные умения характеризуют зрелую, развитую, творческую личность, способную к коммуникации и открытую для дальнейшего развития.

Литература:

1. Дмитриенко В.А., Кулемзина А.В. Феномен детской одаренности в теоретико-педагогическом осмыслении / В.А. Дмитриенко, А.В. Кулемзина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2005. – № 2.
2. Кулемзина А.В. Одаренный ребёнок как ценность современной педагогики: монография / А.В. Кулемзина. - Москва: Товарищество научных изданий КМК. - 2004. – 265 с.

3. Corso S. Emotional intelligence in adolescents: How it relates to giftedness. – 2001.
4. Hockett J.A. Curriculum for Highly Able Learners that Conforms to General Education and Gifted Education Quality Indicators // Journal for the Education of the Gifted. – 2009. – Т. 32. – № 3. – С. 394-440.
5. VanTassel-Baska J. et al. A curriculum study of gifted-student learning in the language arts // Gifted Child Quarterly. – 2002. – Т. 46. – № 1. – С. 30-44.

Сведения об авторах:

Баклашова Ольга Николаевна (г. Казань, Россия), директор МБОУ «Гимназия № 6» г. Казани, e-mail: gymn06@yandex.ru

Ахметзянова Раида Рауфовна (г. Казань, Россия), учитель русского языка и литературы МБОУ «Гимназия № 6» г. Казани, e-mail: akhmrash@gmail.com

Data about the authors:

O. Baklashova (Kazan, Russia), Director of Gymnasium № 6, Kazan city, e-mail: gymn06@yandex.ru

R. Akhmetzyanova (Kazan, Russia), Teacher of Russian language and Literature of Gymnasium №6, Kazan city, e-mail: akhmrash@gmail.com

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТЕХНОПАРК КАК ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ПОДДЕРЖКИ ШКОЛ С НИЗКИМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ ОБУЧЕНИЯ

Д.Ф. Ильясов, В.Н. Кеспиков, М.И. Солодкова, Т.А. Данельченко, О.А. Ильясова

Аннотация. Раскрываются новые возможности повышения качества образования в общеобразовательных организациях, отнесенных к категории школ с низкими результатами обучения. Воплощение данной установки мыслится с использованием ресурсных возможностей образовательного технопарка. Описаны механизмы влияния образовательного технопарка на преодоление синдрома «школа с низкими результатами обучения». Изложен концептуальный план вовлечения общеобразовательной организации, демонстрирующей низкие результаты обучения, в технопарковое движение. Определены принципы организационно-педагогической поддержки ее деятельности в составе образовательного технопарка.

Ключевые слова: образовательный технопарк, общеобразовательная организация, школа с низкими результатами обучения, качество образования, поддержка.

INNOVATIVE EDUCATIONAL PROJECT TECHNOPARK AS ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL MECHANISMS OF SUPPORT FOR SCHOOLS WITH LOW TRAINING RESULTS

D. Piyasov, V. Kespikov, M. Solodkova, T. Danelchenko, O. Piyasova

Abstract. New opportunities to improve the quality of education in educational institutions, which classified as schools with low training results are disclosed. The embodiment of this idea is carried out with the using of potential resource of innovative educational project TechnoPark. The mechanism of the effect of educational project TechnoPark on overcoming of the syndrome of "school with low training results" is explained. Conceptual plan of involving educational organization in project TechnoPark, which demonstrating the low training results is discussed. Measures of organizational and pedagogical support of its activity as a part of innovative educational project TechnoPark are defined.

Keywords: innovative educational project TechnoPark, educational organization, school with low training results, quality of education, support.

В последние годы в нашей стране особое внимание уделяется решению проблемы неравного доступа детей к качественному образованию. Повышенное внимание государства и общества к данной проблеме обусловливается общемировыми тенденциями и опытом западных стран, демонстрирующих высокие экономические показатели, в обеспечении равных стартовых возможностей детей в получении качественного образования. Мировая практика характеризуется эффективными законодательными и национальными стратегиями поддержки школ, показывающих низкие образовательные результаты, в которых концентрируются учащиеся из семей с низким социально-экономическим статусом. Поэтому вполне закономерным является включение в Федеральную целевую программу развития образования на 2016 - 2020 годы мероприятий, которые ориентируют субъекты Российской Федерации на разработку проектов и мер поддержки школ, демонстрирующих низкие результаты обучения, а также школ, находящихся

в неблагоприятном социальном окружении [6]. Именно в рамках реализации данных мероприятий авторами статьи разработана модельная программа поддержки такой категории школ. Она получила название «Образовательный технопарк: новые возможности повышения качества общего образования».

Независимо от того, о каком контексте деятельности общеобразовательной организации идет речь – демонстрация низких результатов обучения или функционирование в социально неблагоприятных условиях – основным социально-педагогическим эффектом реализации модельной программы их поддержки является повышение качества образования. В данном случае качество образования соотносится с характеристиками, указывающими насколько полно образовательная деятельность и подготовка обучающихся отвечает требованиям федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Такой взгляд на качество образования является общепринятым и соотносится с известными положениями

Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» [9].

Соответствующие выводы об изменении качества образования в данных общеобразовательных организациях следует делать на основании данных об изменении общепринятых критериев качества образования: качества результатов подготовки обучающихся; качества используемых для этого программ воспитания и обучения; качества условий, в которых осуществляются воспитание и обучение. Поэтому положительная динамика качества образования по указанным критериям будет говорить о преодолении синдрома «школа с низкими результатами обучения». Основанием для таких выводов должны стать данные мониторинговых исследований по критериям отнесения общеобразовательной организации к школам с низкими результатами обучения. Нами, в частности, были определены и обоснованы такие критерии:

- результаты обучения школьников по данным государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования (ОГЭ) и среднего общего образования (ЕГЭ);

- наличие обучающихся, состоящих на педагогическом учете в комиссии по делам несовершеннолетних (КДН) или подразделении по делам несовершеннолетних (ПДН);

- удовлетворенность субъектов образования качеством предоставляемых общеобразовательными организациями образовательных услуг.

В рамках реализации указанного выше мероприятия 2.2 Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы могут быть предложены самые разные механизмы поддержки школ с низкими результатами. На их основе, собственно, и формируется содержание соответствующих программ поддержки. Разработанная нами модельная программа основывается на таком механизме, как вовлечение школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в социально неблагоприятных условиях, в технопарковое движение. Речь идет о технопарках непременно образовательной направленности. Отметим, что вопросы создания и организации образовательных технопарков в Челябинской области определяются утвержденной Министерством образования и науки Челябинской области Концепцией «Образовательный технопарк «ТЕМП» [7], создание которой осуществлялось при участии авторов данной статьи.

Сущность, критерии сформированности и основные направления деятельности образовательного технопарка получили отражение в ряде более ранних наших публикаций [2;3;8]. Образовательный технопарк здесь определяется нами как организационно-технологическая структура, представляющая собой объединение юридических и физических лиц, обладающих возможностью влиять на интеграцию нормативно-правовых, кадровых, инновационных, информационных, образовательно-технологических ресурсов в системе «образование – наука – промышленное и бизнес-сообщество региона» и заинтересованных осуществлять в системе образования региона поиск, выращивание и поддержку инновационных идей и технологических решений, а также их продвижение до реального промышленного производства [3].

Предлагая подобный механизм, мы исходили из того, что низкие результаты обучения в школе или неблагоприятный социальный бэкграунд не являются препятствием для ее включения в образовательный технопарк в качестве резидента. Образовательный технопарк обладает возможностями для повышения качества образования, в том числе в школе с низкими результатами обучения и школе, функционирующей в неблагоприятных социальных условиях. Основанием для такого вывода служат следующие положения.

Специфика образовательного технопарка заключается в том, что учебно-исследовательская и проектная деятельность обучающихся обогащается конкретными практическими смыслами. Они могут стать интересными и привлекательными для обучающихся с различными уровнем подготовки в силу того, что академические знания насыщаются понятными для обучающихся прикладными смыслами. Это может оказать принципиальное влияние на изменение мотивов обучающихся к изучению школьных дисциплин. Иными словами, здесь оказывается задействованным ценностный аспект учебной деятельности, отсутствие которого во многом объясняет причину появления в школе низких результатов обучения. Подтверждением тому является ряд социально-педагогических исследований, где обосновывается, что отсутствие мотивации и интереса к обучению является более значимым фактором снижения качества знаний, нежели неблагоприятные социальные условия [1;4;5].

Еще один действенный педагогический ресурс образовательного технопарка заключается в его возможности содержательно и методически целесообразно обогащать свободное от учебной

деятельности время школьников. Формат функционирования образовательного технопарка предполагает вовлечение обучающихся в социально полезные виды деятельности и, в том числе в трудовую деятельность. Педагогически правильная организации свободного времени обучающихся (прежде всего, тех, кто состоит на учете в КДН или ПДН) способствует нивелированию факторов, предрасполагающих школьников к асоциальному поведению.

Наконец, оба условия (обогащение учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся практическими смыслами и вовлечение обучающихся в социально полезные виды деятельности), рассматриваемые в единстве, должны непременно сказаться на изменении отношения обучающихся и, соответственно, их родителей к содержанию и качеству предоставляемых школой образовательных услуг.

Участие школы с низкими результатами обучения в образовательном технопарке в качестве полноправного резидента сопровождается следующими социально-психологическими и педагогическими эффектами: а) ориентация школы преуспевающих партнеров по взаимодействию, стремление не отставать от них и соответствовать высоким стандартам, принятым в данном технопарке; б) корпоративная ответственность школы за решение возложенных на нее задач, направленность на качественное выполнение своей роли в ходе выполнения совместных задач; в) своеобразное ощущение благодарности (за то, что в тебя поверили) как отклик на реализацию принципа авансированного доверия. Все это создает почву для открытия у школы «второго дыхания» как способа актуализации скрытых потенциальных возможностей педагогического коллектива. Соответственно можно ожидать формирование у педагогов данной школы установки на освоение (совершенствование) компетенций, необходимых для обеспечения качества общего образования.

Следует также отметить, что участие школы с низкими результатами обучения в технопарковом движении обуславливает появление у ее руководителя устойчивой потребности опираться в своей деятельности на эффективный опыт проектной культуры, которую демонстрируют другие резиденты образовательного технопарка. Формат же проектной культуры предполагает наличие ответственности и четкого представления о результатах, которые требуется достичь.

На этом основании цель модельной программы поддержки следует связывать с созданием комплекса нормативно-правовых,

содержательных и организационно-педагогических условий использования ресурсных возможностей образовательного технопарка для достижения в общеобразовательной организации, отнесенной к категории школ с низкими результатами обучения, положительной динамики качества общего образования. В данной формулировке цели предполагается, что наличие положительной динамики качества общего образования будет устанавливаться с использованием указанных выше критериев отнесения общеобразовательных организаций к школам с низкими результатами обучения.

Назовем также задачи модельной программы поддержки:

1. Оценка потенциальных возможностей (явных и скрытых) общеобразовательной организации, отнесенной к категории школ с низкими результатами обучения, для включения ее в образовательный технопарк в качестве полноценного резидента.

2. Определение приоритетных направлений и видов образовательной деятельности общеобразовательной организации, отнесенной к категории школ с низкими результатами обучения, как полноценного резидента образовательного технопарка.

3. Развертывание в рамках образовательного технопарка технологий обмена знаниями и эффективными практиками, механизмов стимулирования личностного, учебного и профессионального роста всех участников образовательных отношений для выравнивания возможностей общеобразовательной организации, отнесенной к категории школ с низкими результатами обучения.

4. Осуществление мониторинга влияния ресурсных возможностей образовательного технопарка на положительную динамику качества общего образования в общеобразовательной организации, отнесенной к категории школ с низкими результатами обучения.

В ходе реализации первой задачи особой акцент должен быть сделан на выявлении не только актуальных, то есть явно проявляющихся возможностей общеобразовательной организации, но и ее скрытых ресурсов. Это является одним из важнейших, но не единственных условий для преодоления синдрома «школа с низкими результатами обучения». Причем такие скрытые возможности могут иметь различную природу, вплоть до утраченных традиций, которые при определенных обстоятельствах можно возобновить. Допускается вариант, что такие скрытые возможности могут быть положены в

основу принятия перспективных управленческих решений.

Во второй задаче используется сочетание «в качестве полноценного резидента». Здесь имеется в виду то обстоятельство, что данная общеобразовательная организация входит в состав образовательного технопарка на таких же правах, как и другие его субъекты. Но это предполагает и определенные обязательства. Например, общеобразовательная организация как субъект технопаркового движения при определении направлений и видов деятельности исходит не столько из своих предпочтений, сколько из концепции и программы развития данного образовательного технопарка. В этом обнаруживается и определенное преимущество: такой подход служит своеобразной движущей силой для общеобразовательной организации, особенно в тех случаях, когда она затрудняется в определении таких направлений.

Третья задача направлена на воплощение основных механизмов, с использованием которых представляется возможным обеспечить выравнивание возможностей общеобразовательной организации, отнесенной к категории школ с низкими результатами обучения. Предполагается, что данные механизмы определяются спецификой и характером деятельности образовательного технопарка, в состав которого войдет данная общеобразовательная организация. Кроме того, данные механизмы будут соотнесены с технологиями обмена знаниями и эффективными практиками, механизмами стимулирования личностного, учебного и профессионального роста всех участников образовательных отношений в общеобразовательной организации. Наконец, предполагается, что успешная реализация таких механизмов возможна при наличии благоприятной профессиональной и психологической среды для вовлечения участников образовательных отношений в различные виды учебно-исследовательской, проектной, учебно-профессиональной, опытной деятельности.

Четвертая задача предполагает не только проведение мониторинга качества общего образования в общеобразовательной организации, отнесенной к категории школ с низкими результатами обучения. Важно установить, влияет ли на изменение качества общего образования участие данной общеобразовательной организации в технопарковом движении. В случае установления

такого влияния (такой зависимости) можно будет говорить о новых возможностях образовательного технопарка, что, собственно, и будет подтверждать название представляемой модельной программы.

Концептуальный план модельной программы завершают принципы, представляющие собой основные положения и правила, которые могут рассматриваться субъектами ее реализации в качестве установок, а в определенных случаях и форме убеждений. Исходя из контекста проектирования модельной программы, а также учитывая положения концепции образовательного технопарка [8], выделены следующие принципы:

– авансированного доверия – основывается на положениях концепции создания ситуации успеха и представляет собой элемент стратегии формирования успешной деятельности; предполагает оптимистическое отношение к школе с низкими результатами обучения, веру в ее возможности и силы, допускает построения успешных перспектив;

– индивидуального и коллективного самоанализа – представляет собой вариант рефлексивной деятельности, осуществляемой как отдельными участниками образовательных отношений, так и их группами; позволяет фиксировать значимые изменения в изучаемом аспекте (аспектах) деятельности и получать дополнительные основания для внесения в нее изменений или совершенствования деятельности в целом;

– ориентации на эффективные образцы управленческой и педагогической деятельности – согласуется с теоретическими исследованиями, проведенными в области концептуализации эффективного опыта и предполагает освоение и внедрение доказавших свою состоятельность практик в сегменте управленческой и (или) педагогической деятельности;

– продуктивного обмена идеями – базируется на положениях концепции обмена знаниями в организации и основан на технологиях взаимообогащения деятельности всех субъектов обмена идеями.

Таким образом, представленная модельная программа раскрывает наиболее общий план поддержки общеобразовательных организаций, отнесенных к категории школ с низкими результатами обучения. При этом организационно-педагогические механизмы такой поддержки соотнесены с использованием ресурсов образовательного технопарка.

Литература:

1. Гижицкий В.В. Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности как факторы академической успешности старшеклассников: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / В.В. Гижицкий. – М., 2016. – 34 с.
2. Ильясов Д.Ф. Критерии сформированности образовательного технопарка и основные принципы организации его деятельности [Электронный ресурс] / Д.Ф. Ильясов, В.Н. Кеспикив, М.И. Солодкова и др. // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 10-1. – С. 147-151. – Режим доступа: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36295>
3. Ильясов Д.Ф. Образовательный технопарк: новые возможности повышения качества образования [Электронный ресурс] / Д.Ф. Ильясов, В.Н. Кеспикив, М.И. Солодкова и др. // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25289>
4. Калугин Д.В. Мотивация социального поведения участников образовательного процесса и ее роль в оценке характеристик психологической безопасности образовательной среды: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Д.В. Калугин. – М., 2014. – 25 с.
5. Кононова Т.А. Психологические средства оптимизации мотивации учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Т.А. Кононова. – Новосибирск, 2006. – 22 с.
6. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы [Электронный ресурс] // Распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2014 г. № 2765-р. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173677/
7. Об утверждении Концепции «Образовательный технопарк «ТЕМП»: Приказ Министерства образования и науки Челябинской области № 01/2608 от 17.08.2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.minobr74.ru/LegalActs/Show/6091>
8. Образовательный технопарк «ТЕМП»: концепция и модели воплощения: научно-метод. пособие / Е.А. Коузова, Е.А. Тюрина, М.И. Солодкова, Д.Ф. Ильясов и др. – Челябинск: ЧИППКРО, 2016. – 104 с.
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.06.2016) (ст. 2, п. 29) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

Сведения об авторах:

Ильясов Динаф Фанильевич (г. Челябинск, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, e-mail: metod-08@mail.ru

Кеспикив Вадей Николаевич (г. Челябинск, Россия), доктор педагогических наук, доцент, ректор, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, e-mail: metod-08@mail.ru

Солодкова Марина Ивановна (г. Челябинск, Россия), первый проректор, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, e-mail: solodkovami@rambler.ru

Данельченко Татьяна Александровна (г. Челябинск, Россия), кандидат педагогических наук, заведующий отдел профессиональной переподготовки кадров, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, e-mail: danelchenko@yandex.ru

Ильасова Ольга Анатольевна (г. Челябинск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления экономики и права, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, e-mail: ilyasova@mail.ru

Data about the authors:

D. Ilyasov (Chelyabinsk, Russia), Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, e-mail: metod-08@mail.ru

V. Kespikov (Chelyabinsk, Russia), Doctor of Pedagogic Sciences, Docent, Rector, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, e-mail: metod-08@mail.ru

M. Solodkova (Chelyabinsk, Russia), the First Vice-Rector, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, e-mail: solodkovami@rambler.ru

T. Danelchenko (Chelyabinsk, Russia), Candidate of Pedagogic Sciences, Head of the Department of Professional Retraining, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, e-mail: danelchenko@yandex.ru

O. Ilyasova (Chelyabinsk, Russia), Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of Economics, Law and Management Department, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, e-mail: ilyasova@mail.ru

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

А.Г. Мухаметшин, О.А. Любягина

Аннотация. В статье представлено обоснование необходимости исследования основ профессионального самоопределения школьников. Показан и раскрыт механизм поиска возможностей развития человека, который заключается в познании, знании, осознании и переосмыслении своего развития. Обоснована сущность профессионального самоопределения школьников. Представлены структурные компоненты профессионального самоопределения школьников (рефлексивный, когнитивный, эмоционально-волевой, деятельностно-технологический, ценностно-мотивационный, коммуникативный); их характеристика и взаимосвязь.

Ключевые слова: развитие человека, самоопределение, школьники, профессиональное самоопределение, компоненты профессионального самоопределения.

STRUCTURAL COMPONENTS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF SCHOOLCHILDREN

A. Mukhametshin, O. Lyubyagina

Abstract. The article presents the rationale for the study of the fundamentals of professional self-determination of schoolchildren. Shown and the mechanism of search of possibilities of human development, which is cognition, knowledge, awareness and rethinking of development. The essence of professional self-determination of schoolchildren. Presents the structural components of professional self-determination of students (reflexive, cognitive, emotional-volitional, action-technological, value-motivational, communicative), their characteristics and interrelationship.

Keywords: human development, self-determination, students, professional identity, components of professional self-determination.

На сегодняшний день проблема профессионального становления учащихся особо актуальна, поскольку в школах, в основном, учебно-воспитательный процесс ориентирован в среднем звене на успешную сдачу экзаменов государственной итоговой аттестации (ГИА) и в старшем звене на успешную сдачу единых государственных экзаменов (ЕГЭ). Учащиеся в рамках и вне школы посещают различные курсы по подготовке к ГИА и ЕГЭ, тренинги по психолого-педагогическому сопровождению во время подготовки и сдачи ГИА и ЕГЭ. Это свидетельствует о том, что основными целями современных школьников является успешная сдача ГИА и ЕГЭ, а выпускников школ – успешное поступление в высшие учебные заведения. Школьники задумываются только о том, какие экзамены нужны, чтобы поступить на те или иные специальности в высшие учебные заведения. Профессиональное самоопределение школьников как таковое уходит на второй план. «Кто я?», «Каков я?», «Что я могу?» – все эти вопросы у школьников так и остаются без ответов. Школьники даже не задумываются над ними. Профессиональное самоопределение - не только выбор дальнейшего профессионального пути. Планы и цели учащихся, на наш взгляд, не учитывают самого главного – личностных

склонностей, способностей, желаний, возможностей к предполагаемой будущей профессиональной деятельности. Процесс профессионального самоопределения - это развитие определенных качеств личности, помогающих школьнику определиться и самоутвердиться в профессиональном плане. Поэтому в настоящее время исследования по формированию профессионального самоопределения школьников приобретают особую значимость. Школьники несут ответственность за свои действия, поступки и осознают их важность для будущей жизни именно в процессе профессионального самоопределения.

С.Л. Рубинштейн определяет самоопределение через качества личности, которые определяют ее самостоятельность в выборе жизненных целей и планов [3].

Позицию С.Л. Рубинштейна по основам самоопределения продолжает развивать и К.А. Абульханова-Славская, которая рассматривает самоопределение как понимание личностью своей внутренней позиции относительно различных систем отношений [1]. Таким образом, К.А. Абульханова-Славская характеризует самоопределение человека как способность осознать ценности, взгляды, нормы, установки,

мотивы в различных аспектах жизнедеятельности. Данная способность должна быть интегративной, то есть состоять из системы взаимосвязанных способностей. Интеграция способностей будет способствовать осознанию личностью целостной картины своего внутреннего мира.

Взгляды К.А. Абульхановой-Славской разделяет и П.Г. Щедровицкий, который также определяет самоопределение как способность человека переосмысливать собственную сущность [5]. Таким образом, П.Г. Щедровицкий считает, что самоопределение - это не только осознание собственной сущности, но и переосмысление внутреннего мира. С нашей точки зрения, самоопределение есть некая отправная точка рефлексии своих возможностей, способностей, определения собственных взглядов и ценностей.

Интересна позиция Е.А. Климова, который исследует самоопределение как проявление психического развития, как активный поиск возможностей личностного развития [2]. Проявление психического развития личности - это накопление и возникновение новых изменений психики под действием

личностной активности в результате поиска возможностей своего развития.

Поэтому необходим поиск возможностей развития человека в различных аспектах жизнедеятельности, которое возможно через *познание, знание, осознание и переосмысление своего развития.*

Познание человеком возможностей развития выступает в качестве познавательной деятельности, направленной на выявление, их сущностных особенностей.

Знание человеком возможностей развития выступает в качестве результата познавательной деятельности, направленного на анализ и систематизацию сущностных особенностей данных возможностей.

Осознание человеком возможностей развития выступает в качестве достижения понимания сущностных особенностей данных возможностей.

Переосмысление человеком своих возможностей развития выступает в качестве мотива для корректировки сущностных возможностей собственного развития.

На рисунке 1 показан механизм поиска возможностей развития человека.

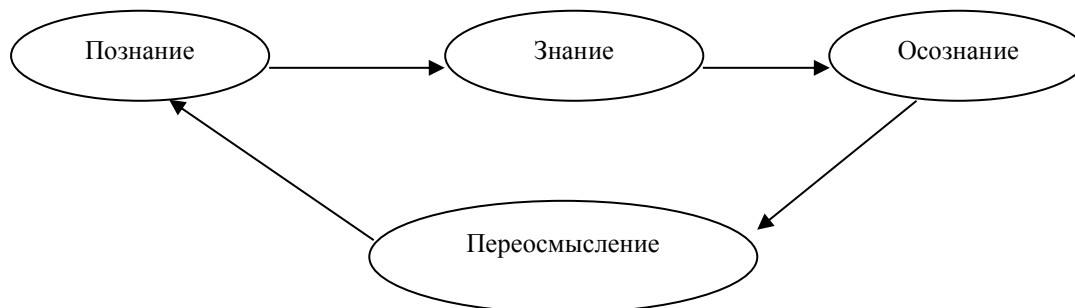


Рисунок 1. - Механизм поиска возможностей развития человека

Поиск возможностей развития человека представляет собой циклический процесс определенного порядка, который начинается с познания возможностей своего развития, затем знание, осознание и переосмысление его. После пересмотра сущностных возможностей своего развития начинаются новые процессы познания, знания, осознания, переосмысления и т.д. Все это в итоге является механизмом изменения личности, становления ее самоопределения.

На основании вышесказанного под понятием самоопределение будем понимать интегративную способность личности к познанию, знанию, осознанию и переосмыслению желаний и возможностей, склонностей и способностей.

Под интегративной способностью личности будем понимать систему взаимосвязанных способностей, которая будет способствовать

формированию целостной картины познания, знания, осознания и переосмысления желаний и возможностей, склонностей и способностей.

Рассматривая систему взаимосвязанных способностей, мы будем опираться на классификацию, предложенную Б.М. Тепловым [4]: общие и специальные, теоретические и практические, учебные, межличностные и предметно-деятельностные.

Общие способности – способности в различных видах деятельности и общения (умственные способности, память, речь и т.д.).

Специальные способности – способности в отдельных видах деятельности и общения (способности математические, технические, спортивные и т.д.).

Теоретические способности - способности к абстрактно-логическому мышлению и теоретическому интеллектуальному труду.

Практические способности - способности к конкретно-практическим действиям и к практическим видам труда.

Учебные способности – способности к усвоению знаний, умений, навыков.

Творческие способности – способности к созданию произведений материальной и духовной культуры, новых идей, открытий, изобретений.

Межличностные способности – это способности к межличностному взаимодействию.

Предметные способности – способности к взаимодействию с различными природой, техникой, знаковой информацией, художественными образами.

Способности личности независимо от их видов и локализации формируют ее самоопределение.

Под *понятием профессиональное самоопределение школьников будем понимать интегративную способность личности учащегося к познанию, знанию, осознанию, переосмыслению желаний и возможностей, склонностей и способностей к предполагаемому дальнейшему профессиональному пути.*

Личностное и жизненное самоопределения школьников будут основными, которые, взаимодействуя, формируют остальные виды самоопределения, такие как профессиональное, социальное, нравственное, коллективистическое и др., которые, в свою очередь, взаимодействуя между собой, развивают личностное и жизненное самоопределение.

Сущность профессионального самоопределения школьников состоит в том, что в его основе лежит:

- *интегративная способность личности к познанию*, выступающему в качестве познавательной деятельности, направленной на выявление сущностей желаний и возможностей, склонностей и способностей к предполагаемому в дальнейшем профессиональному пути;

- *интегративная способность личности к знанию*, выступающему в качестве результата познания желаний и возможностей, склонностей и способностей к предполагаемому дальнейшему профессиональному пути;

- *интегративная способность личности к осознанию*, то есть к движению мысли, для которого знания являются отправной точкой для переработки и усвоения новых сторон своих желаний и возможностей, склонностей и способностей к предполагаемому дальнейшему профессиональному пути;

- *интегративная способность личности к переосмыслению*, то есть пересмотрению новых сторон своих желаний и возможностей,

склонностей и способностей к предполагаемому дальнейшему профессиональному пути.

Для исследования профессионального самоопределения школьников необходимо выделить его структурные компоненты. В настоящее время в педагогике нет единой позиции относительно структуры профессионального самоопределения.

При определении структуры профессионального самоопределения школьников мы будем опираться на существующие теоретико-методологические основы профессионального самоопределения.

В настоящее время отсутствуют работы по профессиональному самоопределению школьников, отражающие комплексную и полную структуру профессионального самоопределения.

В процессе анализа научных исследований, связанных с поиском особенностей профессионального самоопределения школьников, нами выделены основные компоненты профессионального самоопределения школьников: рефлексивный, когнитивный, эмоционально-волевой, деятельностно-технологический, ценностно-мотивационный, коммуникативный.

На рисунке 2 представлены структурные компоненты профессионального самоопределения школьников и их взаимосвязь.

Рефлексивный компонент обеспечивает рефлексивную профессиональную направленность личности (умение анализировать желания и возможности, склонности и способности). Рефлексивная профессиональная направленность базируется на общей направленности личности, отражающей рефлексивные качества.

Когнитивный компонент обеспечивает содержательную профессиональную направленность личности (умение анализировать информацию о содержании будущей профессиональной деятельности, умение соотнести себя с различными типами и классами профессий). Содержательная профессиональная направленность базируется на общей направленности личности, отражающей представления о себе в предполагаемой профессиональной деятельности.

Эмоционально-волевой компонент обеспечивает эмоционально-волевую профессиональную направленность личности (умение регулировать эмоциональные состояния, наличие волевых качеств). Эмоционально-волевая профессиональная направленность базируется на общей направленности личности, отражающей эмоции, волевые качества.

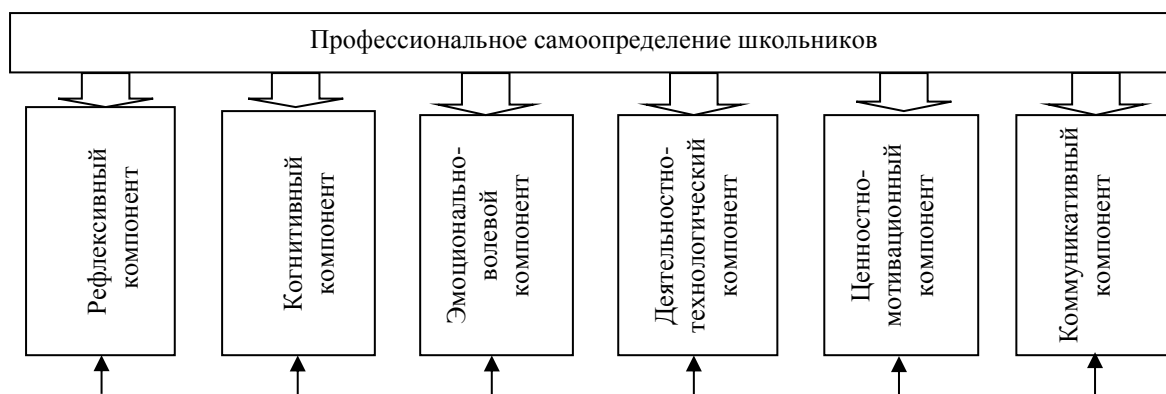


Рисунок 2. - Структура профессионального самоопределения школьников

Деятельностно-технологический компонент обеспечивает деятельностную профессиональную направленность личности (умение усвоения материала с помощью совершенствованных технологий, форм, методов, содержания образования). Деятельностная профессиональная направленность базируется на общей направленности личности, отражающей знания, умения, навыки и их практическое применение в какой-либо деятельности.

Ценностно-мотивационный компонент обеспечивает ценностно-мотивационную профессиональную направленность личности (умение определять мотивы, цели, интересы, ценностные ориентации и др.). Ценностно-мотивационная профессиональная

направленность базируется на общей направленности личности, отражающей гражданские позиции, смысл жизни, своего места в ней, мировоззрение, жизненные идеалы, ценности, мотивы.

Коммуникативный компонент обеспечивает коммуникативную профессиональную направленность личности (умение выстраивать взаимоотношения со школьниками, учителями, родителями). Коммуникативная профессиональная направленность базируется на общей направленности личности, отражающей коммуникативные качества.

Приведем характеристику компонентов структуры профессионального самоопределения школьников, см. табл. 1.

Таблица 1. - Характеристика компонентов структуры профессионального самоопределения школьников

Компоненты	Характеристика
Рефлексивный	способность личности познавать, понимать, осознавать, переосмысливать: - личностные свойства и качества; - рефлексивные компоненты мышления
Когнитивный	способность личности познавать, понимать, осознавать, переосмысливать: - информацию о профессиональной деятельности; - знания, умения, навыки, необходимые в будущей профессии
Эмоционально-волевой	способность личности познавать, понимать, осознавать, переосмысливать: - эмоционально-чувственную сферу; - эмоциональное состояние; - волевые качества
Деятельностно-технологический	способность личности познавать, понимать, осознавать, переосмысливать: - новые образовательные технологии; - знания, умения, навыки для решения теоретических и практических задач; - исследовательскую деятельность
Ценностно-мотивационный	способность личности познавать, понимать, осознавать, переосмысливать: - факторы, предопределяющие выбор профессиональной деятельности; - мотивы выбора профессии; - важность и необходимость правильного выбора будущей профессиональной деятельности; - личностную значимость при выборе профессии
Коммуникативный	способность личности познавать, понимать, осознавать, переосмысливать: - межличностные типы взаимоотношений: учитель-ученик, ученик-ученик, родитель-ученик; - коммуникативные навыки общения

Все компоненты профессионального самоопределения школьников должны постоянно находиться во взаимосвязи, чтобы обеспечить его формирование. В настоящее время формирование

профессионального самоопределения школьников требует новых подходов к содержанию, формам, методам и структуре данного формирования.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Личность как субъект деятельности: хрестоматия / К.А. Абульханова-Славская // Психологические основы профессиональной деятельности; сост. В.А. Бодров. – М.: Пер Сэ: Логос, 2007. – С. 119-124.

2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Изд. Центр «Академия», 2005. – 304 с.

3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.

4. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х томах. Том 1. - М.: Изд-во «Педагогика», 1985. – 328 с.

5. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования: статьи и лекции / П.Г. Щедровицкий. – М.: Эксперимент, 1993. – 154 с.

Сведения об авторах:

Мухаметшин Азат Габдулхакович (г. Набережные Челны, Россия), доктор педагогических наук, профессор, декан факультета педагогики и психологии, Набережночелнинский государственный педагогический университет, e-mail: magngpi@mail.ru

Любягина Ольга Анатольевна (г. Казань, Россия), старший преподаватель факультета среднего профессионального образования, Университет управления «ТИСБИ», e-mail: o.a.basova@mail.ru

Data about the authors:

A. Mukhametshin (Naberezhnye Chelny, Russia), doctor of pedagogical Sciences, Professor, Dean of the faculty of pedagogy and psychology, Naberezhnye Chelny state pedagogical University, e-mail: magngpi@mail.ru

O. Lyubyagina (Kazan, Russia), senior lecturer of the faculty of secondary professional education, University of management «TISBI», e-mail: o.a.basova@mail.ru



РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

С.И. Куликова

Аннотация. В статье рассматриваются возможности технологии социального проектирования при построении учебно-воспитательной работы с детьми старшего школьного возраста. Представлены этапы социального проектирования. Доказано, что проектная деятельность является активной технологией формирования гражданской ответственности школьников, позволяющая им полноценно участвовать в решении социально-значимых задач общества; проявить свои знания, умения и навыки в практической деятельности, позволяющей сформировать навыки социальной практики с глубоким усвоением основ социальных наук. Раскрыта актуальность проблемы исследования через решение определенных целей, обусловленных политическими, экономическими, культурными и социальными условиями общества.

Ключевые слова: проект, социальное проектирование, гражданское воспитание, гражданская ответственность, нравственные ценности.

IMPLEMENTATION OF TECHNOLOGY OF SOCIAL DESIGNING IN THE COURSE OF FORMING OF THE CIVIL RESPONSIBILITY OF SCHOOL STUDENTS

S. Kulikova

Abstract. In article the possibilities of technology of social designing in case of creation of teaching and educational work with children of the advanced school age are considered. Stages of social designing are provided. It is proved that project activities are active technology of forming of the civil responsibility of school students, allowing pupils to participate fully in the solution of socially important tasks of society, to show the knowledge, skills in the practical activities allowing to create skills of social practice with deep assimilation of fundamentals of social sciences. Relevance of the solved problem through the solution of the particular purposes caused by certain political, economic, cultural and social conditions of society is shown.

Keywords: project, social planning, civic education, civil responsibility, moral values.

Требования сегодняшнего дня к формированию гражданских качеств личности школьников заставляют педагогов искать новые формы работы с подростками, сместить акцент преподавания с пассивных методик на активные и интерактивные методики и технологии. Традиционная система построения учебно-воспитательной работы не позволяет в полной мере сформировать социально-значимые качества личности школьников; среди них можно выделить: активную гражданскую позицию, стремление к здоровому образу жизни, толерантность, познавательную потребность, стремление к профессиональному самоопределению, активную творческую самореализацию, ценностное отношение к социальному окружению и действительности.

Практика социального проектирования с целью развития детской социальной инициативы используется на уроках в школах, во внеурочной деятельности или в системе дополнительного образования и представляет на сегодняшний день

наиболее интересное педагогическое направление.

Термин «проектирование» произошел от лат. «projectus» – как «брошенный вперед»; в ходе написания проекта создается прототип, прообраз предлагаемого или моделируемого объекта или состояния, специфической деятельности, в результате которой появляются варианты развития нового процесса или явления.

Американский философ-идеалист Джон Дьюи (1859 - 1952) был основоположником теоретической концепции «прагматической педагогики», на которой был основан метод проектов, который зародился во второй половине XIX века в сельскохозяйственных школах США.

В настоящее время при исследовании проблемы формирования гражданской ответственности школьников в трудах многих ученых: Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревской, С.Н. Иконниковой, В.А. Караковского, В.Е. Мусиной, К.Л. Мурай, М.Б. Насыровой, И.П. Николаевой, В.И. Червонюка, Р.М. Салиховой, А.М. Юдинских, И.Ф. Яруллина и др.

поднимаются вопросы воспитания гражданских качеств, гражданственности, гражданской позиции, гражданской ответственности. У всех этих терминов прослеживается примерно одинаковый смысл служения Отечеству, наличие у членов общества качеств активности и ответственности, гражданских чувств и гражданского долга, умения адаптироваться в конкретной социальной среде и умения принимать решения.

Возможности метода социального проектирования исследовали Алексеев Н.А., Афанасьева Г.В., Балабанов П.И., Берестова Л.И., Беспалова Г.М., Виноградова Н.М., Войцеховский С.Н., Зерчанинова Т.Е., Крюкова Е.А., Левина Л.И., Луков В.А., Мазур З.Ф., Марача В.Г., Монахов В.М., Поличка Н.П., Радионов В.Е., Розин В.М., Сафронова В.М., Сидоренко В.Ф., Хилл П., Яковлева Н.О., Яруллин И.Ф. Передовой педагогический опыт доказывает, что в процессе социального проектирования у учащихся происходит развитие умений анализировать ситуацию, находить необходимую информацию, моделировать собственное поведение, разрабатывать стратегию деятельности; формируется комплекс знаний о правах и обязанностях, законах и других нормативных актах [2].

По мнению Л.И. Аманбаевой, гражданское воспитание не должно сводиться к только одной форме общественного сознания, например, политическому или правовому, так как наследием тоталитарного прошлого является сведение вопросов гражданской культуры к явлениям политического или правового познания. Гражданская культура сегодня характеризуется как явление, где находятся во взаимодействии духовные, нравственные, правовые, политические, эстетические ценности, позволяющие человеку осознать гражданские права и обязанности [1].

Для изучения проблемы формирования гражданской ответственности школьников опытно-экспериментальной площадкой было выбрано муниципальное автономное учреждение дополнительного образования города Набережные Челны «Городской дворец творчества детей и молодежи №1». Исследование осуществлялось с волонтерами 12 - 16 лет детской общественной организации «Детский орден милосердия» (ДОМ), работающей на базе Муниципального автономного учреждения дополнительного образования «ГДТДиМ №1» с 1991 года. ДОМ в сферу своей деятельности включает различные формы содружества и сотворчества детей с ограниченными возможностями здоровья и здоровых детей.

Создается единое творческое пространство для детей с ОВЗ и их здоровых сверстников, когда ребята, помогая друг другу, решают общие задачи. Через взаимодействие разных категорий детей – здоровых школьников и детей, имеющих отклонение в развитии, проявляет себя «саморазвивающийся социум». В работе общественной организации учитывается мотивация здоровых волонтеров на участие в делах социальной значимости, и желание детей с аномалиями развития проявить собственную инициативу, самостоятельность. Создаются условия для обеспечения их адаптации в окружающую среду и интеграции в независимую жизнь, через удовлетворение своих потребностей и интересов. Основное внимание уделяется детской социально-значимой инициативе, направленной на оказание реальной помощи и поддержки ровесникам – инвалидам в процессе социализации. Дети-инвалиды имеют возможность для раскрытия своих внутренних резервов, реализации творческого потенциала, могут ощутить собственную независимость и устойчивость. Такое взаимодействие во многом обогащает здоровых детей и полезно детям с ОВЗ.

Результат взаимодействия детей с ОВЗ и школьников – волонтеров можно оценить с двух сторон: во-первых социализация детей с ОВЗ в общество здоровых сверстников; во-вторых, для здоровых школьников на первый план выходит добровольное принятие и исполнение обязанностей по преобразованию социальной действительности, оказание помощи людям, находящимся в сложных жизненных обстоятельствах, и является формой общественной активности и позитивной самореализации [4].

Опыт работы в системе дополнительного образования показал, что при написании социальных проектов у учащихся формируются определенные духовно-нравственные ценности. А.М. Князев рассматривал гражданственность в терминологии акмеологической науки [3]. Вершиной идеальной модели гражданственности является интегрированная, социально, культурно, исторически обусловленная гражданская зрелость человека, состоящая из: личностной ответственности за благополучие, развитие и безопасность государства и гражданского общества; гражданского долга личности перед государством и обществом за предоставление возможности развития и условий жизнедеятельности; активной гражданской позиции как ценностного способа жизни личности, направленного на достижение собственных жизненных целей; относительной

устойчивости системы сформированных гражданских отношений; патриотизма как любви к Родине.

Социальный проект – это уникальная деятельность, имеющая начало и конец во времени, направленная на достижение определенного результата или цели, создание определенного уникального продукта при заданных ограничениях по ресурсам и срокам. Реализация проекта предполагает активное участие подростков в общественной жизни через практическое разрешение выделенных в проекте социальных проблем. Очень важным этапом в проектной деятельности является выделение проблемы и причин ее возникновения. Основная цель социального проектирования – это создание условий, которые способствуют формированию у школьников собственного мнения и активной позиции для решения поставленных вопросов. Происходит индивидуальная или коллективная рефлексия деятельности. Поэтому метод имеет не только учебное, но и личностное значение. Проектирование основано на принципах: добровольности, учета возрастных, творческих, психологических возможностей школьников, особенностей региона, истории края, интеграции учебных знаний и воспитательных программ, системности и последовательности.

Технология социального проектирования предполагает последовательность прохождения ряда этапов: подготовку и мотивацию школьников к работе над проектом; выделение проблемы и причин ее появления, определение цели и задачи; определение правовой базы, проведение социологических исследований, изучение вопросов по проблеме в СМИ; изучение мнения специалистов по данному вопросу; прописка актуальности проблемы социального проекта, и предложение собственной программы действия. Далее следует реализация проекта. Школьники могут реализовать свой проект через непосредственное участие: путем сбора средств, организации ярмарок солидарности, проведения концертов, привлечения спонсорской поддержки. После соответствующей подготовки к защите проекта, подготовки демонстрационного и документального материала проводятся презентация проекта и рефлексия [5].

Результаты проведенного нами эксперимента показали, что процесс социального проектирования формирует у школьников комплекс знаний законов, прав и обязанностей граждан; знания о нормативных актах, возможностях самоуправления; использования средств массовой информации. Занятия социальным проектированием развивают умения анализировать ситуации, помогают в поиске

необходимой информации, моделировании собственного поведения, обучают принять ответственное и осознанное решение, формируют коммуникативные навыки в проведении социологических исследований, развивают умение работать с текстом и документацией.

В соответствии с построенной нами моделью эксперимента процесс формирования гражданской ответственности школьников в условиях волонтерской деятельности происходит через социальное проектирование как одного из интенсивных методов социальной практики с настоящим социальным эффектом, имеющим реальное влияние на окружающую действительность.

Приведем в качестве примеров несколько детских социальных инициатив.

В рамках реализации социального проекта «Полет во сне и наяву» школьниками была организована экскурсия для 17 детей с ограниченными возможностями здоровья. Ребята с ОВЗ мечтали увидеть настоящие самолеты и познакомиться с работой сотрудников аэропорта. Именно в таких нетрадиционных, достаточно креативных делах и создается среда активного взаимодействия больных и здоровых детей; снимается напряженность взаимоотношений; нет места формальности.

Проект «Свой талант подари детям» был разработан с целью создания максимально возможных условий для активной жизни детей инвалидов и формирования в общественном сознании отношения к ним как к равным членам общества. Активисты проекта, умеющие рисовать, обучили группы волонтеров художественному творчеству; далее проводился «Волонтерский десант» по организации совместных занятий волонтеров и детей с ОВЗ. В завершении проекта была организована большая выставка творческих работ. В процессе реализации проекта 90 здоровых школьников провели 16 творческих встреч для 24 детей-инвалидов.

Проект «Серебряный возраст» был направлен на обучение людей преклонного возраста работе с компьютером, с дальнейшей передачей полученных знаний детям с ограниченными возможностями здоровья. Проект направлен на помощь людям старшего поколения; он ломает представления о «возрасте-покое», давая возможность пожилым людям реализовать себя в волонтерской практике. В проекте приняли участие 7 пожилых людей, 10 детей с ОВЗ и 15 волонтеров.

В рамках проекта «Живая память» были созданы два набора открыток с информацией о жизни и подвиге 32 челнинцев, погибших в

период военных действий на Северном Кавказе: в Республике Чечня, Дагестане, Абхазии, Грузии, и 35 солдат, погибших в Республике Афганистан, имена которых высечены на стене Памяти обновленного мемориального комплекса «Родина-Мать» в городе Набережные Челны. В ходе реализации проекта на средства, собранные волонтерскими отрядами, на фасадах образовательных учреждений были установлены мемориальные плиты с именами погибших солдат.

Нами проведен анализ результатов исследования личностного критерия сформированности гражданской ответственности школьников в процессе волонтерской деятельности. В эксперименте использовался тест по изучению уровня развития гражданской ответственности И.Ф. Яруллина, по результатам ответов на вопросы теста определялся высокий, средний и низкий уровни гражданской ответственности у 79 школьников контрольной группы, и у 81 подростка 12 - 14 лет экспериментальной группы. Уровень гражданской ответственности в экспериментальной группе в ходе эксперимента вырос в целом по группе с 56,32% до 76,97%, а в контрольной группе с 56,24% до 66,95%, что подтверждает направленность подготовки волонтеров на формирование личности ответственного гражданина, способного оказать помощь другому человеку. После проведения эксперимента в экспериментальной группе уровень гражданской ответственности школьников снизился с 29,63% до 0%; средний

уровень понизился с 70,37% до 45,68%; высокий уровень развития гражданской ответственности школьников изменился от 0% в начале эксперимента до 54,32% в конце его проведения. В контрольной группе содержание низкого уровня до эксперимента составляло 29,11%, а в конце эксперимента снизилось до 5,06%, средний уровень повысился от 70,37% до 75,95%; высокий уровень повысился с 0% до 18,99% в конце эксперимента. Результаты проведенного эксперимента свидетельствуют об эффективности реализации предложенной нами модели, где наряду с прохождением программ учебных занятий волонтерской направленности, участием в воспитательных мероприятиях, направленных на проявление гражданской зрелости, школьники на протяжении всего эксперимента занимались социальным проектированием.

Таким образом, проектная деятельность является активной технологией формирования гражданской ответственности школьников, позволяющей учащимся полноценно участвовать в решении социально-значимых задач общества, проявить свои знания, умения и навыки в практической деятельности, позволяющей сформировать навыки социальной практики с глубоким усвоением основ социальных наук. В ходе решения социальных вопросов школьники имеют возможность углубиться в вопросы национальных приоритетов и традиций, подробно изучить местные особенности жизни людей, выделить проблему и найти пути ее верного решения.

Литература:

1. Аманбаева Л.И. Теоретические основы гражданского воспитания учащейся молодежи в новых социальных условиях / Л.И. Аманбаева. – М., 2001. - 342 с.
2. Гуляева И.Л. Гражданином быть обязан: формирование гражданской позиции личности // И.Л. Гуляева // Русская культура нового столетия: проблемы изучения, сохранения и использования историко-культурного наследия; сост. Тихомиров С.А. - Вологда: Книжное наследие, 2011. - 686 с.

3. Князев А.М. Акмеолого-педагогическая концепция воспитания гражданственности в системе российского образования: автореферат дис. ... д-ра пед. наук / Князев Александр Михайлович. - М., 2008. - 321 с.
4. Морозова Н.С. Детский орден милосердия: вопросы теории и практики. - М., 1997. - 143 с.
5. Яруллин И.Ф. Формирование гражданской ответственности студентов педагогических вузов / И.Ф. Яруллин. - Казань: Татарское Республиканское издательство «Хэтер», 2011. – 183 с.

Сведения об авторе:

Куликова Светлана Ивановна (г. Набережные Челны, Россия), аспирант ФГАОУВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», старший преподаватель УВО «Университет управления «ТИСБИ», e-mail: kulikova_svetlan@mail.ru

Data about the author:

S. Kulikova (Naberezhnye Chelny, Russia), graduate student Kazan (Volga region) Federal University, senior teacher UVO «University of management «TISBI», e-mail: kulikova_svetlan@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНТЕГРИРОВАННОМУ УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА» В 5 – 6 КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ ТАДЖИКИСТАНА

М.С. Мирзоев, А.И. Нижников, М.Х. Хакимов

Аннотация. В статье рассматриваются методические подходы к интеграции предметных областей математики и информатики в 5 - 6 классах общеобразовательных школ. Главная цель обучения интегрированному учебному курсу - развитие самостоятельности, самосовершенствования и самореализации учащихся. Методическую основу формирования универсальных учебных действий в обучении интегрированному курсу составляет практико-ориентированный подход.

Ключевые слова: интеграция, обучение, математика, информатика, учащихся, УУД, методические подходы, практико-ориентированный.

APPROACHES TO TRAINING INTEGRATED DISCIPLINE "MATHEMATICS AND INFORMATICS" IN 5 – 6 CLASSES OF SECONDARY SCHOOLS TADZHIKISTANA

M. Mirzoev, A. Nizhnikov, M. Khakimov

Abstract. The article considers methodological approaches to the integration of the subject areas of mathematics and computer science in 5 – 6 classes of secondary schools. The main purpose of an integrated training curriculum - development of self-reliance, self-improvement and self-learners. Methodical bases of formation of universal educational actions in training the integrated course is practice-oriented approach.

Keywords: integration, training, mathematics, computer science, students, UUD, methodological approaches, practice-oriented.

В соответствующих нормативных документах, регламентирующих систему образования в Таджикистане (Ахбори Маджлиси Оли Республики Таджикистан, 2013 г., № 7, ст. 532; 2014 г., № 3, ст. 156; 2014 г., № 7, ч. 2, ст. 422; Законы РТ от 15.03.2016 г., № 1295; от 23.07.2016 г., № 1346), главной задачей общеобразовательных школ является развитие личности учащихся с позиции системного освоения учебных предметов и их подготовка к профессиональной и практической деятельности. Особую актуальность в общеобразовательных школах приобретает интеграция учебных предметов математики и информатики, направленная на системно-информационное восприятие научной картины мира [1;2]. В связи с этим, создание педагогических условий достижения результатов обучения для учащихся становится важным компонентом учебного процесса. Особое внимание требует подготовка учащихся к практической деятельности с активным использованием информационных технологий в конкретной области профессиональной деятельности. Это обязывает каждого учителя математики и информатики организовывать учебный процесс в русле практико-ориентированного подхода как основы развития самостоятельности, самосовершенствовании и самореализации

обучающихся. Учителям необходимо добиваться того, чтобы полученные учащимися в школе знания, умения и приобретение начального опыта в предметных областях математики и информатики послужили прочной основой восприятия целостной научной картины мира и были реализованы в практической деятельности.

По новому школьному образовательному стандарту учебные предметы математика и информатика представлены в единой предметной области, что предполагает усиление их межпредметных связей. Однако в общеобразовательных школах республики Таджикистан эти связи недостаточно реализованы.

Решение проблемы общности между математикой и информатикой отражены в научно-методических работах известных отечественных ученых Журавлева Ю.И., Семенова А.Л. и др. [3;4;7]. В их работах отмечено, что такие понятия как: алгоритм, объект, множество, отношение, модель, вычислимость, анализ, синтез, обобщение, система, процесс, классификация, структура, табличные данные, множество, формализация, результат, связь, последовательность, конечность, символ, язык, функция, схема одинаково нужны школьным курсам математики и информатики.

Опираясь на исследования Журавлева Ю.И., Семенова А.Л. и др. рассмотрим интеграцию содержания предметных областей «Математика» и «Информатика» через:

– общие учебные понятия математики и информатики (что было подчеркнуто выше);

– обобщенные учебные действия (УУД): возможность широкой ориентации учащихся в предметных областях математики и информатики и в других учебных предметах; в построении самой учебной деятельности, ориентированной на достижения результатов обучения интегрированного учебного предмета;

– общность средств прикладного и инструментального программного обеспечения, используемого как объект и средство обучения соответственно в информатике и математике.

Для реализации второго тезиса, т.е. формирование УУД на уроках математики и информатики, будем опираться на работу А.Я. Хинчина, где отмечены умственные действия, характерные для математики [8]. К ним относятся:

1. *Умение корректно осуществлять обобщение.* Например, если несколько десятков (или даже несколько миллионов) наудачу выбранных объектов обладают каким-нибудь свойством, мы еще не вправе признать это свойство принадлежащим всем объектам. Такое заключение было бы не до конца обоснованным. Только доказательство может дать уверенность в том, что данный признак действительно является общим свойством всех объектов.

2. *Умение составлять и реализовать математические модели.* Моделирование как научно познавательный метод в значительной степени реализует не только межпредметные связи математики и информатики, а также межпредметные связи с физикой, биологией, химией и другими учебными предметами.

3. *Умение пользоваться обоснованными аналогиями.* Например, в основной школе необходимо применять алгебраические операции в других областях математики. Умозаключения по аналогии служат обычным и распространенным приемом установления новых закономерностей, как в эмпирических науках, так и в обыденной жизни. Заключение по аналогии значительно выигрывает в убедительности, если к чисто эмпирическим данным, присоединяются, как это часто бывает, какие-либо теоретические соображения, заставляющие предполагать наличие такой аналогии.

4. *Умение осуществлять полноту и выдержанность классификации.* Требование выдержанности классификации состоит в том, чтобы она проводилась по единому принципу и

по единому признаку. Это требование, при строгом мышлении совершенно обязательное, очень часто нарушается не только в обывательских рассуждениях, но и в серьезной практике.

При проведении интегрированного занятия по математике и информатике важно особое внимание уделять взаимосвязи математики с информатикой. Главное, чтобы подбор задач был ориентирован на формирование научного мировоззрения, развитие общеучебных, интеллектуальных умений, активизацию познавательной деятельности учащихся. Например, при изучении темы «основные объекты комбинаторики» кроме традиционных задач рассматривать задачи, содержащие элементы из теории информации, кодирования информации и т.д. При изучении математических моделей графических объектов показать их значимость в исследовании объектов информатики, например, в наглядном виде показать различные представления конфигурации локальных сетей (шинная, кольцевая, звездообразная, иерархическая и др.) с помощью графов. При этом раскрыть этапы формализации построения графов и т.д.

Если каждую школьную математическую тему изучать в тесной связи с информатикой, то можно у учащихся развивать интерес к предмету, активизировать познавательную деятельность, развивать гибкость и другие качества ума, что позволяет формировать у них УУД [5;6].

Рассмотрим реализацию практико-ориентированного подхода на примере обучения интегрированному учебному курсу математики и информатики в 5 – 6 классах образовательной школы республики Таджикистан. В связи с этим будем опираться на работы (Берулава М.Н., Безрукова В.С., Елагина В.С., Журавлев Ю.И., Семенов А.Л. и др.) и учитывать работы (Квитко Е.С., Миндзаева Э.В.), где исследовано формирование УУД учащихся, соответственно по учебным предметам математика – в 5 – 6 классах, информатика – в 5 – 6 классах. Однако, на сегодняшний день отсутствуют научно-методические работы, посвященные формированию УУД в русле интегрированных школьных учебных курсов в основной и общеобразовательной школе. В связи с этим нами исследуется формирование УУД учащихся 5 – 6 классов при обучении интегрированному школьному учебному предмету «математика и информатика» в условиях республики Таджикистан. Учитывая нормативные документы (школьный образовательный стандарт республики Таджикистан, школьные учебные программы по математике и информатике и др.)

и, основываясь на работах Журавлева Ю.И., Семенова А.Л. и др., содержание интегрированного учебного предмета «Математика и информатика» в 5 – 6 классах рассматриваем в трех аспектах:

– на уровне общих методических подходов к обучению информатике и математике;

– на уровне общеучебных понятий (алгоритм, модель, объект, система, знак, язык и др.) учебных предметов информатики и математики для учащихся 5 – 6 классов;

– на уровне общности средств прикладного и инструментального программного обеспечения (алгоритмический язык, текстовые процессоры, графические редакторы, учебно-тренажерные программы, компьютер и др.), используемого как объект и средство обучения соответственно информатике и математике в 5 – 6 классах.

Литература:

1. Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В.С. Безрукова. - Гос. инж. проект. ин-т. - Екатеринбург. - 1994. - 27 с.

2. Берулава М.Н. Интеграция содержания образования / М.Н. Берулава. - М.: Изд-во «Совершенство», 1998.

3. Бешенков С.А. Межпредметные связи информатики, математики, физики как инструмент достижения новых образовательных результатов / С.А. Бешенков, Б.У. Родионов // Педагогическая информатика. - 2011. - № 6. - С. 107-111.

4. Журавлев Ю.И. Фундаментально-математический и общекультурный аспекты школьной информатики / Ю.И. Журавлев. - Народное образование. - 2006. - № 3. - С. 119-123.

5. Мирзоев М.С. Содержание школьного курса информатики в условиях новых образовательных стандартов [Электронный ресурс] / М.С. Мирзоев // Умная школа - шаг в будущее: сборник материалов по

К общим организационным формам и методам обучения математике и информатике отнесем: традиционную форму обучения; обучение с оптимальным использованием ИКТ; электронное обучение, т.е. обучение на основе дистанционной технологии.

В качестве методов обучения используются проблемный, эвристический, проектный и исследовательский, объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, рейтингово-оценочный.

Таким образом, под интеграцией предметных областей «Математика» и «Информатика» для 5 – 6 классов будем понимать объединение в единое целое содержательных линий, общих для «Математики» и «Информатики», общеучебных понятий, общих организационных форм, методов обучения и инструментов деятельности, реализованных на основе межпредметных связей этих учебных предметов.

итогах открытой дистанционной конференции (4 – 6 ноября 2012 г.). – Режим доступа: <http://smartschool.forum2x2.ru>

6. Мирзоев М.С. Формирование универсальных видов учебных действий на уроках информатики [Электронный ресурс] / М.С. Мирзоев // Информационные технологии в образовании: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции (Саратов, 9 – 10 ноября 2012 г.): - URL: <http://saratov.ito.edu.ru/2012//section//173//93652>

7. Семенов А.Л. Математическая информатика в школе / А.Л. Семенов // Информатика и образование. - 1995. - № 5. - С. 54-58.

8. Хинчин А.Я. Педагогические статьи: Вопросы преподавания математики. Борьба с методическими штампами / А.Я. Хинчин. Серия «Психология, педагогика, технология обучения». - 2-е изд. - М.: КомКнига, 2006. - 208 с.

Сведения об авторах:

Мирзоев Махмашариф Сайфович (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент кафедры прикладной математики, информатики и информационных технологий, Московский педагогический государственный университет, e-mail: sharifmir64@gmail.com

Нижников Александр Иванович (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, e-mail: ainizhnikov@mail.ru

Хакимов Мусофир Хакимович (г. Курган-Тюбе, Республика Таджикистан), преподаватель кафедры методики преподавания физики и математики, Курган-Тюбинский государственный университет им. Н. Хусрава.

Data about the authors:

M. Mirzoyev (Moscow, Russia), doctor of pedagogical sciences, associate professor of applied mathematics, informatics and information technologies, Moscow pedagogical state university, e-mail: sharifmir64@gmail.com

A. Nizhnikov (Moscow, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor, Moscow pedagogical state university, e-mail: ainizhnikov@mail.ru

M. Hakimov (Qurghontepa, the Republic of Tajikistan), the teacher of department of a technique of teaching physics and mathematics, Kurgan-Tyubinsky state university of N. Husrava.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ИЛЛЮСТРИРОВАННОЙ КНИГИ ДЕТЬМИ ТРЕХ - ПЯТИ ЛЕТ (РЕЗУЛЬТАТЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

И.А. Лыкова, Е.В. Боякова, О.В. Стукалова, О.В. Гайсина

Аннотация. В статье представлены результаты междисциплинарного исследования проблемы восприятия детьми литературного произведения как визуально-вербального единства. Авторы обосновывают значение иллюстрации для более глубокого понимания содержания книги детьми трех-пяти лет и выявляют особенности формирования первых навыков семантического анализа. Описывают оригинальные исследовательские методы и эффективную методику обучения детей семантическому анализу в процессе приобщения к искусству художественной книги.

Ключевые слова: восприятие, иллюстрированная книга, книжная графика, визуальное искусство, семантический анализ, полихудожественный подход, художественные образы, эстетическое воспитание.

THE DEVELOPMENT OF THE SEMANTIC ANALYSIS BY CHILDREN 3 - 5 YEARS IN WORKING WITH THE ILLUSTRATED BOOK

I. Lykova, E. Boyakova, O. Stukalova, O. Gaysina

Abstract. The article presents the results of a multidisciplinary study which was dedicated to the problem of children's perception of the literary work as a visual-verbal unity. The authors substantiate the value of illustrations for a better understanding of the book's content by 3 - 5 years children and identify features of the first semantic analysis skills' development. The authors describe the original research methods and effective method of teaching children to semantic analysis in the process of initiation to the art of fiction books.

Keywords: perception, picture book, book graphics, visual art, semantic analysis, polyart approach, artistic images, aesthetic education.

Данная статья создана на основе исследования, которое осуществлялось в рамках Проекта 2.6. «Социокультурный портрет современного ребенка на разных этапах детства: возрастные и индивидуальные особенности формирования художественного восприятия и мышления» Программы фундаментальных научных исследований ФГБНУ «ИХОиК РАО»). Авторы статьи - филологи, искусствоведы и специалисты по дошкольному образованию - обратились к проблеме восприятия и понимания детьми иллюстрированной книги с позиций полихудожественного подхода.

Детская иллюстрированная книга выступает первым видом искусства, доступным восприятию самого маленького ребенка (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.Т. Кудрявцев), без которого будет затруднен переход к пониманию других искусств. Умение воспринимать содержание литературного произведения, осознавать особенности художественной выразительности не возникает спонтанно, оно формируется постепенно на протяжении всей жизни человека, особенно продуктивно - в дошкольном детстве. Вот почему

так важно с ранних лет приобщать детей к искусству книги и читательской культуре.

Особую роль играет иллюстрация, которая визуализирует вербальную информацию и помогает ребенку ее осмыслить. Специфика взаимосвязи иллюстрации и литературного текста раскрыта в трудах ученых, изучавших закономерности развития зрительного восприятия: Р. Арнхейма [2], К.Н. Волкова [6] и др.

Каждая иллюстрация в зависимости от типа и вида книжного издания несёт свою нагрузку - информационную и смысловую [10]. Говоря о восприятии ребенком книжной иллюстрации, зададимся вопросами: на что он в первую очередь обращает внимание, что остается в его памяти, как он воспринимает, понимает и интерпретирует художественные образы?

Одна из наиболее сложных проблем - понимание детьми содержания литературного произведения. Авторы статьи поставили перед собой исследовательскую задачу: выявить способность детей трех-пяти лет к осмыслению текста с помощью первых навыков семантического анализа.

Семантический анализ подразумевает изучение смыслового значения единиц языка, поэтому является важнейшим источником развития воображения и мышления растущего человека. Именно поиск смысла, осознание того или иного значения дают тексту жизнь, делают его столь привлекательным для читателя независимо от его возраста.

Ниже представлены основные методики исследования.

Методика «Портрет». Каждому ребенку индивидуально предъявляется иллюстрация, изображающая сказочного героя, и поочередно задаются вопросы: Как ты думаешь, кто это? Какой это герой? Из какой сказки? Опиши его своими словами. Вспомни, как автор (называется фамилия автора произведения) описывает этого героя в сказке. Тебе нравится это герой? Чем (почему) он тебе нравится?

Методика «Путаница». Каждому ребенку индивидуально показывают иллюстрацию-путаницу (см. описание иллюстративного материала) и предлагают рассказать, что он видит на картинке. Если выявляется замешательство, удивление, испуг или иная некомфортная для ребенка эмоция, задается следующий вопрос: Все ли верно на этой картинке? Что не так (или что перепутал художник)? Как должно быть? Как об этом рассказывается в сказке (потешке, рассказе, стихотворении)?

Методика «Сюжеты». Педагог раскладывает карточки с иллюстрациями к сказке и намеренно допускает неточности в демонстрации последовательности эпизодов. Просит назвать сказку (или иное по жанру произведение), объяснить, что здесь не так, и восстановить последовательность событий. Каждый ребенок индивидуально рассматривает картинку и старается восстановить нарушенный порядок.

Методика «Любимая картинка». Педагог предлагает ребенку самому выбрать книгу, которая ему очень нравится, и показать свою самую любимую картинку (иллюстрацию). Затем просит рассказать, что изображено на этой картинке, и вспомнить эпизод сказки.

Методика «Ассоциации». Педагог показывает детям карточки с абстрактными изображениями (формами, цветовыми пятнами, линиями разной конфигурации) и символами (улыбка, слеза) и просит сказать, какую сказку, какого героя или какой эпизод это напоминает (например, пятно красного цвета может напомнить Красную шапочку из одноименной сказки, пятно серого цвета напомнит Серого волка, Мышь, Крота из любой знакомой сказки).

Для данного исследования были созданы три комплекта иллюстраций:

1) «Портреты» героев литературных произведений: Золотая рыбка, рыбак, старуха (по мотивам сказки «Сказка о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина); Красная шапочка и Серый волк (по мотивам сказки «Красная шапочка» Ш. Перро); Дюймовочка, Мышь, Крот (по мотивам сказки «Дюймовочка» Г.-Х. Андерсена);

2) «Путаницы»: встреча рыбки розового (а не золотого) цвета и старухи (вместо старика) с неводом в руках; встреча Красной Шапочки (без шапочки) и Серого волка в чепчике с корзинкой, наполненной пирожками;

3) «Сюжеты» - серия карточек с иллюстрациями к сказке «Волк и семеро козлят» братьев Grimm для определения последовательности событий, описанных в литературном произведении.

В процессе экспериментального исследования были получены следующие результаты:

1) установлено, что детская иллюстрированная книга как гармоничный визуально-вербальный комплекс является оптимальным средством для выявления и развития смысловой стороны речи детей трех-пяти лет;

2) разработана авторская методика исследования семантической стороны речи детей трех-пяти лет с применением иллюстрированных книг и специально разработанного дидактического материала;

3) обоснована необходимость наличия вариантов иллюстраций к одному и тому же литературному произведению (в исполнении не менее двух-трех разных художников) для варьирования степени сложности и возможности индивидуального выбора ребенком «своей» иллюстрации, близкой по стилистике, эмоциональному отклику, художественному настроению;

4) доказано, что дети трех-четырёх лет более активно, глубоко, самостоятельно воспринимают смыслы, связанные с действиями литературных героев (выраженные глаголами), а дети четырех-пяти лет начинают постигать смыслы, связанные с характерами и взаимоотношениями персонажей (выраженные прилагательными, реже причастиями и наречиями);

5) выявлено, что дети трех-пяти лет склонны отождествлять себя с литературными героями и наделять их желанными качествами (помимо отраженных в литературном произведении); ведущую роль в осмыслении и оценке качеств персонажа играет воображение: репродуктивное с элементами творческого у детей четвертого года жизни и творческое – у детей пятого года жизни;

именно воображение играет ведущую роль в развитии семантической стороны речи детей дошкольного возраста; дети с хорошо развитым воображением показали более высокий уровень семантической компетентности (70% детей четвертого года жизни и 85% детей пятого года жизни);

6) подтверждена зависимость объема активного словаря детей от понимания ими смысла слова;

7) получены новые факты, подтверждающие эффективность полихудожественного подхода к организации деятельности детей в образовательном пространстве; показано значение театрализованной деятельности и конструирования для инициативного переноса раскрытых значений слов в новые смысловые контексты;

8) проведено формирующее исследование, направленное на развитие семантической стороны речи у детей трех-пяти лет; этапы экспериментального обучения включали: а) ознакомление с лексическими единицами; б) исследование семантических отношений лексических единиц; в) расширение семантического опыта и формирование практических умений осмысленного использования лексических единиц и отношений в речевой деятельности (в монологах и диалогах).

9) выявлена роль взрослых (педагогов, родителей) в развитии у детей способности к осмыслению и интерпретации литературных произведений; показано значение интонационной выразительности чтеца для понимания детьми-слушателями культурных смыслов и формирования личностных смыслов, открываемых ребенком в детской иллюстрированной книге.

На первом этапе обучения дети учились понимать, что каждый предмет, изображенный на картинке, а также его свойства и действия имеют свои названия, и пришли к пониманию того, что каждое слово называет либо предмет, либо его свойства и качества, либо его действия, состояния. Важная роль отводилась использованию термина «слово», что способствовало развитию у детей способности осознавать факты языковой действительности, а также создавало основу для знакомства с теми отношениями, которые связывают слова в системе родного языка.

На втором этапе обучения дети учились при восприятии иллюстраций выявлять наличие и функционирование в речи слов, значения которых связаны теми или иными семантическими отношениями. Это умение позволило каждому ребенку (с учетом его

индивидуальности) «встраивать» в свое языковое сознание новые лексические единицы. Основным способом, позволившим решить эту сложную задачу, была группировка слов в зависимости от их лексических значений.

На третьем этапе обучения все лексические задания, связанные с восприятием книжной иллюстрации, были направлены на обогащение индивидуальных высказываний и поддержку интерпретаций содержания иллюстрации в соответствии с содержанием литературного произведения. Наиболее сложная задача, которую ставил педагог: деление информации на тему (часть содержания, уже известная участникам коммуникации) и рему (часть содержания, новая для конкретного ребенка). Педагог создавал условия для того, чтобы дети научились ориентироваться на коммуникативный центр высказываний и соотносить с ним отбираемый лексический материал. В результате дети научились осмысленно отбирать и самостоятельно использовать лексические средства в зависимости от конкретной речевой ситуации, связанной с интерпретацией иллюстрации.

Результаты исследования позволяют утверждать, что книжная иллюстрация представляет собой не только средство выявления творческой манеры художника, но и универсальный метод, который позволяет:

- глубже проникнуть в мир художественных образов произведения;

- осмыслить, что характер иллюстрации определяется тем, как художник интерпретировал текст;

- продемонстрировать, что иллюстрация способствует восприятию одной и той же сцены в разном эмоциональном ключе;

- познакомить с творчеством разных художников.

Восприятие иллюстраций ребенком зависит от того, насколько знаком воспринимаемый объект, от умения обследовать, анализировать, осмысливать и соотносить его с уже имеющимися знаниями. Существуют возрастные различия восприятия иллюстраций.

В возрасте 2 – 4 лет дети учатся рассматривать иллюстрации с простым сюжетом, где персонажи выполняют понятные ребенку действия, то есть содержание соответствует жизненному опыту ребенка. Дети узнают изображенные объекты, находят сходство с реальными предметами, называют их, характеризуют свойства (цвет, величину, форму).

Дети 3 – 5 лет предпочитают книги, в которых нет текста или его совсем мало, поскольку для детей этого возраста текст

подчинен иллюстрации. Уровень развития мышления позволяет ему видеть в букве-знаке только изображение. Лишь с первыми проявлениями логического мышления, знак начинает представлять для ребенка обобщенные свойства другого предмета.

Для детей 3 – 5 лет характерен двигательно-осознательный тип восприятия, важнейшая особенность которого – плоскостное видение предметов. Ребенок видит, прежде всего, предмет, а не пространство. Ребенок воспринимает мир таким, каким видит и знает. Он верит в реальность изображенного на иллюстрации и воспринимает его не как условность, а как сущность окружающего его мира людей и предметов. Маленькому ребенку нелегко понять, что нарисованные и реальные предметы имеют разные свойства. Например, нельзя полить цветы из нарисованной лейки или съесть нарисованную морковку. Ограниченный опыт восприятия не позволяет выделить основные характеристики предмета и абстрагироваться от второстепенных. Для восприятия детям 3 – 5 лет доступна иллюстрация с изображением небольшого числа изображений.

Детям 3 – 4 лет интересно ставить себя на место персонажа и рассказывать «про самого себя». Они «додумывают» увиденное в своем воображении, становясь соавторами художника, стремясь своими движениями показывать движения и позы, изображенные на иллюстрации. В 4 года дети с удовольствием угадывают, к какому знакомому литературному произведению нарисована иллюстрация. Это позволяет внимательнее рассматривать картинку, соотносить ее с текстом.

В 4 – 5 лет развивается активное восприятие средств художественной выразительности в

иллюстрации. Дети начинают обращать внимание на характеристику персонажей, их позы, жесты, выражения лиц, различать подробные детали, передающие смысл изображения. Дети активно называют цвета предметов, а с 5 лет начинают осваивать понимание выразительности цвета. Трудность вызывает восприятие пейзажей, т.к. в них нет действий.

Таким образом, можно заключить, что:

1) Искусство иллюстрированной книги развивает способность детей к освоению словесного и изобразительного искусства в их гармонии, смысловом единстве.

2) Методика формирования семантической стороны речи детей трех-пяти лет предполагает организацию комплекса психолого-педагогических условий, обеспечивающих обогащение активного словаря в процессе «проживания» детьми различных ситуаций при восприятии литературных произведений и рассмотрении книжных иллюстраций.

3) Ведущим средством развития лексико-семантической системы ребенка-дошкольника в процессе приобщения к искусству художественной книги служит коммуникативная организация высказывания, предполагающая создание ассоциативных полей и перенос значений слова в разные смысловые контексты.

4) В системе развивающего дошкольного образования важно уметь проектировать творческие и проблемные задания «на смысл», не имеющие однозначного решения. Задача взрослых в этом контексте состоит в том, чтобы в процессе приобщения детей к искусству книги создать благоприятные условия для развития восприятия, мышления и воображения каждого ребенка с учетом его индивидуальности в целях «рождения» личностных смыслов.

Литература:

1. Алуева М.А. Синтез текста и рисунка в детской художественной книжке / М.А. Алуева // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2010. - № 1(3).
2. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм; сокр. пер. с англ. В.Н. Самохина. – М.: Прогресс, 1974. – 392 с.
3. Арушанова А.Г., Коренблит С.С., Рычагова Е.С. Речевое развитие дошкольника в аспекте лингводидактики. Парциальная образовательная программа ДО «Веселый день дошкольника»: практико-ориентированная монография / А.Г. Арушанова, С.С. Коренблит, Е.С. Рычагова. – М.: Флинта, 2015. - 315 с.
4. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание / А.В. Бакушинский. - М.: Карапуз, 2009. – 304 с.
5. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
6. Волков К.Н. Психология о педагогических проблемах / К.Н. Волков. – М.: Просвещение, 1981. – 128 с.
7. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1967. – 96 с.
8. Запорожец А.В. Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником / А.В. Запорожец // Дошкольное воспитание. – 1948. - № 9.
9. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2012. - 528 с.
10. Полевина Е.В. Эстетическое воспитание читателей-детей средствами иллюстрации детской книги в процессе развивающих игр / Е.В. Полевина // Библиотечное дело. – 2004. - № 3.

Сведения об авторах:

Лыкова Ирина Александровна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», e-mail: ihoraodirect@mail.ru

Боякова Екатерина Вячеславовна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования».

Стукалова Ольга Вадимовна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», e-mail: ihoraodirect@mail.ru

Гайсина Олеся Васильевна (г. Москва, Россия), кандидат филологических наук, старший научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», e-mail: ihoraodirect@mail.ru

Data about the authors:

I. Lykova (Moscow, Russia), Doctor of Education, Lead Research Fellow, Institute of Art Education and Cultural Studies, Federal State Budgetary Scientific Institution, e-mail: ihoraodirect@mail.ru

E. Boyakova (Moscow, Russia), Ph.D, Senior Research Fellow Institute of Art Education and Cultural Studies, Federal State Budgetary Scientific Institution, e-mail: ihoraodirect@mail.ru

O. Stukalova (Moscow, Russia), Doctor of Education, Associate professor, Lead Research Fellow, Institute of Art Education and Cultural Studies, Federal State Budgetary Scientific Institution, e-mail: ihoraodirect@mail.ru

O. Gaysina (Moscow, Russia) Ph.D, Senior Research Fellow Institute of Art Education and Cultural Studies, Federal State Budgetary Scientific Institution, e-mail: ihoraodirect@mail.ru



ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Т.В. Коротовских, Ю.С. Пяшкур

Аннотация. В настоящее время в практике дошкольного образования отмечается достаточно большое количество детей дошкольного возраста с различными видами речевой патологии. Одной из самых распространенных является общее недоразвитие речи (далее – ОНР) III уровня, при котором отмечаются нарушения во всех компонентах речевой системы: фонетики, лексики, грамматики, которые проявляются, в первую очередь, в нарушениях смысловой и произносительной составляющих речи. Вследствие этого у детей с ОНР III уровня имеются существенные недостатки в составлении связных монологических высказываний – описаний, повествований и рассуждений. Поэтому одной из главных задач коррекционной работы с детьми с ОНР III уровня является развитие их связной речи.

Ключевые слова: связная речь, дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.

THE THEORETICAL BASIS OF THE STUDY OF CONNECTED SPEECH IN PRESCHOOL CHILDRENGENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

T. Korotovskih, Yu. Pyashkur

Abstract. Currently in the practice of preschool education is a sufficiently large number of preschool children with different types of speech pathology. One of the most common is the General underdevelopment of speech (hereinafter GUS) level III, which marked abnormalities in all components of speech system: phonetics, vocabulary, grammar, which is manifested, first and foremost, violations of semantic and phonetic components of speech. Consequently in children with the GUS level III there are significant gaps in the preparation of coherent monologic statements, descriptions, narratives and arguments. Therefore, one of the main tasks of correctional work with children with the GUS level III is the development of coherent speech of children with speech underdevelopment.

Keywords: connected speech, preschool children, general underdevelopment of speech.

Связная речь – высшая форма речи и мыслительной деятельности, определяющая уровень речевого и умственного развития ребенка. Связная речь представляет собой межпредметное понятие, заключающееся в умении выражать свои мысли, пользуясь нужными языковыми средствами в соответствии с целью, содержанием речи и условиями обучения [5].

Изучением связной речи активно занимаются ученые таких научных областей, как психология, лингвистика, психолингвистика, нейропсихология, методика развития речи, специальная педагогика и психология. Характеристика связной речи представлена в трудах: Е.А. Бариновой, В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, О.С. Павловой.

Связная речь обладает относительной самостоятельностью и законченностью. Она состоит из ряда развернутых предложений и понимается как продукт речевой деятельности - высказывание.

Н.И. Ипполитова, Г.С. Гуменная, Л.Г. Соловьева указывают, что связность речи характеризуется взаимодействием нескольких

факторов: содержания текста, его смысла, логики изложения, особой организации языковых средств, коммуникативной направленности, композиционной структуры.

Последовательность этапов порождения речевого высказывания в обобщенном виде можно представить следующим образом: формирование установки и мотива; формирование высказывания или коммуникативного намерения; формирование смыслового содержания высказывания или его общего замысла; трансформация путем перекодировки или перевода замысла в конкретный национальный язык, развертывание ядерного смысла темы в речевое целое; грамматическое структурирование и морфемный отбор конкретной лексики; реализация моторной послоговой программы внешней речи (И.Н. Горелов, И.А. Зимняя). Процесс порождения речевого высказывания состоит из двух этапов: доязыкового этапа, включающего формирование мотива и общего замысла будущего высказывания; языкового этапа, в котором происходит реализация внутренней

программы путем перевода внутренних образов в языковые знаки [2].

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности и носит характер последовательного систематического развернутого изложения. Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе [4].

Диалог – одна из форм речи, при которой каждое высказывание прямо адресуется собеседнику и оказывается ограниченным непосредственной тематикой разговора; характеризуется относительной краткостью отдельных высказываний и относительной простотой их синтаксического построения [6].

Диалог как форма речи состоит из реплик, из цепи речевых реакций, он осуществляется либо в виде сменяющих друг друга вопросов и ответов, либо в виде разговора (беседы) двух или нескольких участников. Опирается диалог на общность ситуации, общность восприятия собеседников, знание того, о чем идет речь. В диалогической речи допускается присутствие внеречевых, жестовых, интонационных компонентов. Простые формы диалогической речи не нуждаются в предварительном кодировании высказывания во внутренней речи, поскольку не используют развернутых грамматических средств языка [6].

Изучение диалогической и монологической форм речи необходимо для понимания процесса становления связной речи у дошкольников [6].

Монологическая речь понимается как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах действительности. К основным свойствам монологической речи относятся: произвольность, односторонний характер высказывания, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации, произвольность, развернутость, логическая последовательность изложения. Особенность этой формы речи в том, что содержание ее заранее задано и предварительно планируется. Монолог предполагает обязательное наличие четкого мотива и исходного замысла у говорящего. Для того чтобы быть понятным слушателям, монологическое высказывание должно строиться логично, последовательно, развернуто, т.е. необходима полная реализация предварительного процесса перекодирования мысли свернутыми предикативными схемами в развернутое высказывание [2].

Формирование связного высказывания у детей с нарушениями речи свидетельствует о том, что нарушение понимания и порождения связного высказывания является стойким постоянным компонентом в структуре речевого дефекта детей данной категории [5].

Для развития связной речи дошкольников с ОНР значимыми являются формирующиеся у ребенка процессы восприятия, воображения, памяти, мышления. Психолого-педагогические исследования свидетельствуют о том, что общее недоразвитие речи у детей сопровождается низким уровнем восприятия, недостаточной психической активностью. У детей с ОНР снижена вербальная память, продуктивность запоминания. Значительно отставание у дошкольников с ОНР от нормы по всем характеристикам произвольного внимания, характерна склонность к репродуктивному типу деятельности, несформированность всех видов контроля. Недостаточность процессов воображения и снижение их продуктивности негативно сказывается на связной речи детей [6].

При анализе речевой патологии ученые указывают на наличие у дошкольников с ОНР стойких вербальных нарушений, связанных с более низким уровнем языковых обобщений, специфическими трудностями речемыслительной деятельности. Дошкольники испытывают трудности в определении логической последовательности событий, в подборе слов для построения высказывания, самостоятельного изложения, не полностью понимают прочитанный текст [6].

Особенности связной речи дошкольников с ОНР объясняются недоразвитием различных компонентов языковой системы. Особенности детских высказываний проявляются в их низкой информативности, недостаточности программирования, нарушениях грамматической реализации замысла, отсутствии самоконтроля. Трудности программирования речевого высказывания у детей отмечаются на всех стадиях его порождения. Исследователи указывают на взаимосвязь несформированности связной речи с нарушением реализации языкового внутреннего плана во внешнюю речь, наличием трудностей мотивационного плана, когда у ребенка потребность в общении не является ведущей [5].

Дошкольники с общим недоразвитием речи испытывают стойкие затруднения, связанные с созданием, развитием и воплощением исходного замысла в связное речевое

сообщение. Особенности недоразвития операций порождения речевого высказывания детьми с общим недоразвитием речи заключаются в следующем: расстройство членения симультанного образа речевой ситуации; несовершенство процесса линеаризации; трудности перекодирования симультанных процессов в сукцессивные; неумение программировать сукцессивные серии; невозможность удерживать в памяти программу речевого высказывания и осуществлять операции ее развертывания.

В исследованиях, посвященных изучению нарушений понимания вербальных сообщений, сопровождающих речевое расстройство, есть указания на несформированность процессов симультанного анализа и синтеза, что свидетельствует о нарушениях понимания вербальных сообщений, сопровождающих речевое расстройство [1;3].

Дефицит симультанной обработки информации у детей проявляется в недостатках пространственного мышления, в плохой интеграции разных типов информации при построении и декодировании высказывания, в трудностях развития синтаксиса, связанных с формированием таких абстрактных концептов, как субъект и объект [5].

Дети с речевыми нарушениями затрудняются в обработке и запоминании последовательностей более чем из двух слуховых стимулов, им свойственны недостатки программирования и реализации координированных последовательностей движений, которые отчетливо появляются на речевом уровне в виде нарушений воспроизведения звуковых и слоговых рядов и слов сложной слоговой структуры [4].

Клинико-психолого-педагогические исследования позволяют рассматривать обусловленность нарушения построения связного высказывания у детей с общим недоразвитием речи снижением функционального взаимодействия как левого, так и правого полушария. Исследователи отмечают, что возможности не ведущего по речи полушария снижены в большей степени, чем ведущего. При правополушарном доминировании снижены возможности обоих полушарий, особенно левого. При недоразвитии речи страдает функциональное взаимодействие полушарий, в основе которого лежит левополушарная недостаточность [6].

Установлено, что дошкольники с ОНР значительно отстают от нормально

развивающихся сверстников в овладении навыками связной монологической речи. У большинства из них отмечаются трудности программирования развернутых речевых высказываний и их языкового оформления [5].

Современные исследования отмечают, что нарушения проявляются в неверном построении, неумении распространять простые и сложные предложения, строить цепь взаимосвязанных предложений [2].

Авторы отмечают, что в пересказах детей наблюдаются нарушения последовательности событий, пропуски важных звеньев в содержании текста, многочисленные повторы, ограничения в подборе слов, деформированные предложения, неправильное употребление слов по значению. В ряде исследований есть указания на качественные различия нарушений связной монологической речи, которые обусловлены своеобразием развития невербальных и вербальных операций, участвующих в процессе порождения речевого высказывания [4].

Отмечается, что для части детей с недоразвитием речи характерен достаточно высокий уровень сформированности операций осмысления и расчленения проблемной ситуации текста, переработки информации, программирования своего высказывания. Нарушения связного высказывания обусловлены недостаточностью операций развертывания программы во внешней речи и проявляются в нарушениях лексико-грамматического оформления высказывания. У другой части детей специфика связной речи связана с трудностями операций осмысления и программирования монолога и его составных частей, а также несформированностью операций, обеспечивающих реализацию программы во внешней речи.

В научных трудах представлено описание нарушений различных видов повествовательной речи у детей с ОНР и указания на трудности детей в определении логической последовательности событий, неполное понимание прочитанного текста, трудности подбора слов, недоступность самостоятельного описания. Авторы обращают внимание на то, что рассказы детей с ОНР чаще всего представлены в виде перечисления предметов или действий. Они плохо понимают переносное значение слов и метафор. Все это указывает на трудности речемыслительной деятельности [3]. Только при целенаправленном обучении дети с общим недоразвитием речи способны овладеть языковыми средствами, основными

элементами построения высказывания, самостоятельным составлением рассказа, что активизирует их воображение и развивает творческие способности [6]. Для дошкольников с общим недоразвитием речи характерны нарушения лексико-грамматической стороны речи, такие как бедный словарный запас, неправильное употребление предложно-падежных форм, ошибки при согласовании слов во фразе, пропуски, перестановки фраз в предложении, морфологическая неопределенность высказывания (И.Н. Лебедева, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева). Отмечаются значительные трудности оформления вербальной продукции, связанные с заменой и отсутствием некоторых частей речи.

Исследователи делят ошибки дошкольников с общим недоразвитием речи на 3 группы: фонетические, лексические, грамматические. Фонетические ошибки часто возникают на фоне отношения между развитием звукопроизношения и словарного запаса детей [2].

Лексические ошибки характеризуются неправильным употреблением слова по значению: замены названия слова другими на основе их смыслового сходства; употребление слова в неверной грамматической форме; полное неумение называть слово [4].

Грамматические ошибки возникают на фоне низкого уровня владения морфологическим составом слова, что ведет к обедненности словарного запаса у дошкольников с ОНР. Важным является вывод о том, что недостаточное понимание значения грамматических конструкций и форм слова детьми с ОНР может являться следствием недоразвития активной речи, а также речевого опыта в целом, отсутствие которого препятствует развитию чувства языка,

благодаря которому ребенок без речевых и интеллектуальных нарушений овладевает системой грамматики русского языка [6].

В некоторых исследованиях обращается внимание на нарушения речи, проявляющиеся на импрессивном уровне и выражающиеся в трудностях понимания сложных логико-грамматических структур, отражающих пространственные отношения предметов, передаваемые предлогами, нарушением понимания слоговой структуры сложных слов [4].

Отмечается, что у дошкольников с ОНР бедность и качественное своеобразие лексики, недостаточность развития процессов обобщения и абстракции, нарушение процесса тематического отбора и семантического выбора слов при порождении высказывания. Для детей с ОНР характерна скудность высказывания, стремление избежать развернутой речи, трудность пересказа. Доказано, что без овладения словарем невозможно овладеть речью как средством общения и орудием мышления. Дети не используют имеющийся у них инвентарь лингвистических единиц, не умеют оперировать ими, что говорит о несформированности упорядоченной структуры языковых средств, о невозможности осуществлять спонтанно выбор языковых знаков и использовать их в речевой деятельности [1;2].

Таким образом, связная речь рассматривается как продукт речемыслительной деятельности, находящийся в тесной связи с развитием таких психических процессов, как восприятие, мышление, память, воображение. Несформированность связного речевого высказывания, рассматривается в качестве одного из постоянных компонентов в структуре речевого дефекта.

Литература:

1. Алабушева С.В. Работа над развитием творческих способностей детей дошкольного возраста / С.В. Алабушева. - Глазов: Изд-во ГПГИ, 2005. - 198 с.
2. Леонтьев А.А. Признаки связности и цельности текста / А.А. Леонтьев. - Киев: Высшая школа, 1978. - 230 с.
3. Лалаева Р.И. Логопатофизиология / Р.И. Лалаева. - М.: Владос, 2011. - 113 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Издательство: Питер, 2002. - 720 с.

5. Лебедева И.Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине / И.Н. Лебедева. - СПб.: ЦКД проф. Л.Б. Баряевой, 2009. - 175 с.
6. Щербак С.Г. Изучение особенностей связной монологической речи детей с дизартрическими расстройствами / С.Г. Щербак // Дефектология. - 2010. - № 1. - С. 47-56.

Сведения об авторах:

Коротовских Татьяна Владимировна (г. Сургут, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогического и специального образования Сургутского государственного педагогического университета.

Пяшкур Юлия Сергеевна (г. Шадринск, Россия), старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Шадринского государственного педагогического университета, e-mail: dolgix_Y-1485@mail.ru

Data about the authors:

T. Korotovskikh (Surgut, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor of pedagogical and vocational education of the Surgut state pedagogical university.

Yu. Pyashkur (Shadrinsk, Russia), senior teacher of department of correctional pedagogics and special psychology of the Shadrinsk state pedagogical university, e-mail: dolgix_Y-1485@mail.ru



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛИНГВИСТИКА

УДК 378

ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА: ОЦЕНКА СУЩЕСТВУЮЩИХ ПОДХОДОВ И ОРИЕНТИРЫ БУДУЩЕГО

Т.А. Полушкина

Аннотация. В статье представлен анализ подходов к обучению студентов неязыкового вуза интонационному оформлению высказывания с точки зрения соответствия данных подходов актуальным задачам профессиональной лингводидактики. Дается оценка современному состоянию методики обучения произношению в неязыковом вузе, и формулируются предположения о дальнейшем пути ее развития в условиях подготовки специалиста к профессиональному взаимодействию в междисциплинарных и межкультурных коллективах.

Ключевые слова: обучение интонации в неязыковом вузе, интонационная компетенция, современная парадигма обучения произношению.

TRAINING IN THE PRONUNCIATION OF STUDENTS OF NOT LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTION: ASSESSMENT OF THE EXISTING APPROACHES AND FUTURE REFERENCE POINTS

T. Polushkina

Abstract. In the article the analysis of approaches to training of students of not language higher education institution in the intonation of foreign language from the point of view of compliance of these approaches to urgent tasks of professional linguodidactics is provided. An assessment is given to the current state of pronunciation teaching in not language higher education institution and assumptions of a further way of its development in the conditions of training of the specialist ready for professional interaction in cross-disciplinary and cross-cultural work teams are formulated.

Keywords: training of intonation in not language higher education institution, intonational competence, a modern paradigm of training in a pronunciation.

Профессиональное межкультурное взаимодействие предполагает сотрудничество в рамках расширенных междисциплинарных и мультикультурных контактов. В таких условиях решающее значение имеют умения ясно и доходчиво изложить мысль, выразить согласие или несогласие, обосновать свою точку зрения, привести убедительные доводы, аргументировать свою позицию, сделать логичные выводы. Именно расширение сферы, условий, вариантов интонационной реализации речевого поведения говорящего предопределило потребность включения *интонационной компетенции* в состав иноязычной коммуникативной компетенции выпускника неязыкового вуза [3]. Новый социальный заказ обусловил необходимость разработки методики формирования интонационной компетенции у студентов нелингвистических направлений подготовки.

Решение поставленной задачи требует определения особого подхода к обучению интонации, особого, с точки зрения учета ограниченных возможностей образовательной среды неязыкового вуза. Данный подход, безусловно, должен вбирать в себя все лучшее,

что было создано в течение многих лет развития теории обучения иноязычному произношению в неязыковом вузе. Необходим анализ существующих подходов с позиции их соответствия требованиям современной постнеклассической образовательной парадигмы, согласно которой целью обучения является субъект, по значимости находящийся выше объекта познания (коммуникативной компетенции), посредством постижения которого он (субъект) развивается [4, с.241].

Материалом для анализа должны стать учебно-методические пособия по обучению произношению в неязыковых вузах. Первая половина XX века (1930 – 1950-е гг.) отмечена началом создания вводно-фонетических курсов (далее – ВФК) фонетико-орфографического характера. Их особенностью является абстрагирование от звучащей речи и ориентация на орфографию и чтение. В 60-е гг. плодотворная разработка ВФК для различных направлений неязыковых вузов была вызвана увеличением периода времени между окончанием учащимися средней школы и началом обучения в вузе, а также тем, что ряд языков начал изучаться в вузе

с «нуля». В качестве преобладающего подхода выступает аналитико-имитативный, в рамках которого наряду с фонетическими решались грамматические и лексические задачи, а отбор произносительного минимума осуществлялся путем его выведения из лексического. К недостаткам аналитико-имитативного подхода можно отнести включение в содержание и процесс обучения теоретических сведений, объём которых не всегда соотносился с практическими упражнениями, значительно превышая их.

Период с 1970-го по 1980-е гг. в отечественной и зарубежной методике ознаменовался отсутствием установки на целенаправленное формирование интонационных навыков у студентов неязыкового вуза. С этого момента берёт своё начало многолетняя традиция игнорирования потребности формирования интонационных навыков в неязыковом вузе, что, в свою очередь, обусловило снижение статуса данного аспекта подготовки. При этом ответственность за сложившееся положение дел возлагается на увлеченность коммуникативным подходом, вступающим в противоречие с приемами подражания, натаскивания, механического повторения [7].

Начиная с 1990-х гг. в России и за рубежом, наблюдается повышение интереса к обучению иноязычному произношению, что выразилось в ряде событий: 1) учреждение ассоциации преподавателей – фонетистов PronSig; 2) создание теории упрощенного фонологического стандарта; 3) учёт последних достижений фонетической науки в учебно-методических пособиях коммуникативной направленности, где просодические средства речи изучаются в рамках реальных жизненных ситуаций; 4) включение интонационной компетенции состав ИКК студента – нефилолога [3].

Несмотря на активный пересмотр традиционных воззрений на обучение произношению, в данной области еще много белых пятен. Отсутствует, в частности, методика обучения иноязычной интонации студентов неязыкового вуза, соответствующая актуальным лингводидактическим ориентирам – подготовке субъекта диалога культур.

Анализ опыта отечественных и зарубежных исследователей позволяет выделить ряд психолингвистических и методических трудностей, преодоление которых возможно только при условии целенаправленного формирования интонационной компетенции выпускника – нелингвиста:

– высокая степень бессознательности владения произносительными умениями, что сказывается на малой степени управляемости

процессом формирования звуковых и интонационных навыков [1; с. 3-4];

– широкий диапазон отличий (фонематических, интонемических, имитационных) в структуре индивидуальных способностей студентов [там же];

– невозможность контроля учащимся правильности интонационного оформления до моторно-акустической реализации высказывания;

– психологическое неудобство переключения на мелодическую базу неродного языка в силу укоренившейся произносительной привычки на родном языке;

– особая стратегия формирования ритмико-интонационного навыка на продвинутом этапе, исключающая решение задач ВФК;

– отсутствие материалов по обучению произношению, адекватных целям иноязычной подготовки студентов в неязыковом вузе.

Из сказанного следует, что объективное состояние в дел сфере обучения иноязычной интонации способствует возникновению следующих проблем:

1) отсутствуют ориентиры в области определения уровня владения иноязычной интонацией, что затрудняет постановку целей и задач обучения;

2) необходимо осмысление содержания обучения интонации с точки зрения отражения специфики профессиональной коммуникации будущего специалиста;

3) имеется проблема отбора интонационных моделей согласно принципу доступности их усвоения и уместности использования;

4) не решен вопрос определения объёма и характера имитационных упражнений в процессе овладения иноязычным произношением.

Представленные трудности требуют нового взгляда на подход к обучению интонации студентов-нефилологов. Одним из таких подходов является упрощенный фонологический стандарт, декларирующий «понятность» речи (*intelligibility*) в качестве цели обучения интонации на современном этапе [6, с.9]. Согласно данной теории, единственным интонационным умением, обеспечивающим понимание собеседником смысла высказывания, является умение правильно размещать ядерный тон [5, с.2]. В среде отечественных ученых [2] бытует мнение, что владение иноязычным произношением на уровне понятности смысла высказывания соотносится с уровнем порогового владения иностранным языком, что является недостаточным в условиях иноязычной подготовки в неязыковом вузе.

Таким образом, состав интонационной компетенции требует уточнения. Для этого

целесообразно выделить те дифференцирующие интонационные признаки, которые будут способствовать как пониманию смысла высказывания, так и решению профессиональных задач в условиях межкультурного профессионального взаимодействия.

Рассмотрение подходов к формированию интонационной компетенции в исторической проекции позволило проследить их развитие и оценить современное состояние методики обучения произношению в неязыковом вузе.

Изменение взгляда (подхода) в этой области будет способствовать снятию ряда трудностей, связанных со спецификой овладения интонационными навыками. В условиях неязыкового вуза заслуживает внимания перспектива опоры на упрощенную фонологическую модель как на интонационный набор-минимум с его последующей адаптацией (расширением) с учётом профиля и задач профессионального общения будущих специалистов.

Литература:

1. Величкова Л.В. Контрастивно-фонологический анализ и обучение иноязычному произношению / Л.В. Величкова. - Воронеж: Изд-во ВГУ, 1989. - 197 с.

2. Медведева Т.В. Фонологическая компетенция как условие успешной межкультурной коммуникации / Т.В. Медведева / Вестник Московского государственного лингвистического университета. - 2010. - № 580. - С. 255-264.

3. Перфилова Г.В. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы) / Г.В. Перфилова. - М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. - 32 с.

4. Тарева Е.Г. Эволюция лингводидактики: от классического к постнеклассическому измерению / Е.Г.

Тарева / Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания: материалы Второй научно-практической конференции. - М., 2015. - С. 239-244.

5. Jenkins J. The phonology of English as an International language: New models, new forms, new goals. Oxford University Press, 2000. - 258 с.

6. Munro M.J. Intelligibility: Buzzword or buzzworthy? / In: J. Levis & K. LeVelle (Eds.) / Proceedings of the 2nd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference, 2010. - С. 7-16.

7. Roach P. English Phonetics and Phonology: a practical course / Peter Roach. - 4th ed. Cambridge University Press, 2012. - 242 с.

Сведения об авторе:

Полушкина Татьяна Александровна (г. Москва, Россия), старший преподаватель департамента иностранных языков Московского физико-технического института; аспирант кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков Московского городского педагогического университета, e-mail: polushkina@gmail.com

Data about the author:

T. Polushkina (Moscow, Russia), senior lecturer at the Department of Foreign Languages of Moscow Institute of Physics and Technology; PhD student at the Department of French and Linguistics, Institute of Foreign Languages, Moscow City University, e-mail: polushkina@gmail.com



СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИН ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Э.Э. Валеева¹

¹Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Республики Татарстан в рамках научного гранта «Проектирование и реализация модели интернационализации инженерного образования в Республике Татарстан» № 15-16-16003

Аннотация. В статье рассматриваются структура и содержание дисциплин по иностранным языкам для направления подготовки бакалавриата, магистратуры и аспирантуры «Химическая технология» Казанского национального исследовательского технологического университета. Исходя из требований федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, автор предлагает непрерывную иноязычную подготовку на всех трех уровнях образовательного процесса. Отбор содержания дисциплин основан на компетенциях, направленных на усиление иноязычной подготовки будущих выпускников инженерного вуза, способных работать в условиях интернационализации производственной и научной деятельности.

Ключевые слова: инженерное образование, иностранный язык, компетентностный подход, интернационализация.

FOREIGN LANGUAGE COURSE STRUCTURE AND CONTENT WITHIN COMPETENCY BASED APPROACH

E. Valeeva

Abstract. The paper describes the structure and content of Foreign Language courses for undergraduates and PhD students majoring in Chemical Engineering programs at Kazan National Research Technological University. The author presents lifelong learning at all levels of university education meeting the requirements of new Federal State Educational Standards. The course content depends on competences developed for the intensification of Foreign language training of future engineers who will be able to work in the period of production and science internationalization.

Keywords: engineering education, foreign language, competency-based approach, internationalization.

Новые тенденции развития современного общества затрагивают все уровни университетского образования и приводят к изменениям структуры и содержания образовательных программ. Участие России в Болонском процессе привело к созданию трехуровневой системы образования: бакалавриат, магистратура и аспирантура, что повлекло за собой изменения содержания образовательных программ, основанных на компетенциях.

Интернационализация инженерного образования и развитие международных отношений в области науки и производства усилили роль иноязычной подготовки выпускников вузов.

Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения (ФГОС) [1] включают в себя характеристику направления подготовки и профессиональной деятельности выпускника, требования к результатам освоения, структуре и условиям реализации программы. В требованиях к результатам освоения описываются компетенции,

которые должны быть сформированы у выпускника вуза после окончания обучения.

Компетенции делятся на общекультурные компетенции (ОК) (универсальные компетенции (УК) для направлений подготовки аспирантуры), общепрофессиональные компетенции (ОПК) и профессиональные компетенции (ПК). Содержание дисциплин, участвующих в реализации учебного плана подготовки бакалавриата, магистратуры или аспирантуры, разрабатываются на основе выбранных компетенций.

Казанский национальный исследовательский технологический университет (КНИТУ) является одним из ведущих вузов России в области химической технологии, нефтехимии и нефтепереработки. На данный момент в КНИТУ ведется подготовка специалистов, бакалавров, магистров и аспирантов по 73 образовательным направлениям. Одним из самых крупных направлений подготовки университета является «Химическая технология».

Таблица. - Компетенции по уровням подготовки направлениям «Химическая технология»

Уровень подготовки (направление «Химическая технология»)	Название дисциплины	Компетенции [1]
Бакалавриат	Иностранный язык	ОК-5: способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного общения
Магистратура	Деловой иностранный язык	ОК-6: способность в устной и письменной речи свободно пользоваться русским и иностранным языками как средством делового общения. ОПК-1: готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности
Аспирантура	Иностранный язык	УК-4: готовность использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках. ПК-1: владеть навыками письменной и устной профессиональной коммуникации, сообщать идеи, проблемы и решения логично, хорошо структурированным способом, используя научную терминологию на иностранном языке

В представленной таблице рассматриваются компетенции, отобранные для дисциплин, преподаваемых на кафедре иностранных языков в профессиональной коммуникации, для различных уровней образовательного процесса КНИТУ по направлению «Химическая технология». В зависимости от уровня образования варьируются знания, навыки и умения, которыми должен обладать выпускник. Для реализации непрерывности всех уровней образовательного процесса было разработано содержание рабочих программ дисциплин по иностранным языкам с учетом представленных компетенций.

Содержание рабочих программ по дисциплине «Иностранный язык» для бакалавриата позволяет сформировать навыки и умения письменного и устного общения по темам социально-бытового общения, культурной жизни общества, современного мира профессий, университетской деятельности и студенческой жизни. Для каждой темы разработано поурочное планирование с необходимым минимумом лексического и грамматического материала. Для контроля промежуточных и итоговых знаний студентов разработаны фонды оценочных средств. Данный подбор тем отвечает требованиям компетенции, указанной в таблице, и способствует формированию иноязычных навыков, направленных на решение задач межличностного и межкультурного общения. Кроме того, разработанный учебно-методический комплекс дисциплины «Иностранный язык» позволяет компенсировать низкий школьный уровень подготовки учащихся и подготовить их к следующему уровню образования в магистратуре.

При разработке содержания рабочих программ по дисциплине «Деловой иностранный язык» для магистратуры особое внимание уделялось профессионально-ориентированной составляющей иноязычной подготовки. Если

содержание курса по иностранному языку в бакалавриате может быть унифицированным, исходя из требований компетенций, то содержание курса по иностранному языку в магистратуре требует введения вариативного компонента, соответствующего программе подготовки магистранта. В направление подготовки магистратуры «Химическая технология» входит около 70 программ. Среди них программы по энергонасыщенным материалам и изделиям, природным и искусственным полимерам, химии и технологии продуктов основного органического и нефтехимического синтеза, биологически активным соединениям для медицины и фармации, проектированию оборудования и технологий для нефтеперерабатывающей промышленности, нанотехнологиям и наноматериалам, современным технологиям бродильных производств и т.д. Достаточно широкий разброс профессиональной деятельности будущих выпускников в рамках одного направления привел к необходимости разработки содержания рабочей программы по дисциплине «Деловой иностранный язык» для магистрантов отличающееся тематическим и лексическим наполнением. Для решения этой задачи преподаватели, работающие с магистрантами, были закреплены на определенных факультетах, что позволило им сконцентрироваться на необходимой тематике. При составлении содержания курсов преподаватели кафедры иностранных языков в профессиональной коммуникации работали в тандеме с преподавателями инженерных кафедр для приближения учебного материала по иностранным языкам к реальной профессиональной деятельности выпускников. На основе такого плодотворного сотрудничества был подготовлен и опубликован целый ряд

учебных пособий [2-5], которые вошли в основной список литературы рабочих программ по дисциплине. Для интенсификации образовательного процесса, направленного на развитие деловой и профессиональной иноязычной речи магистранта, тема «Компьютерный перевод» была выбрана для всех программ подготовки магистрантов. Данная тема разработана для знакомства студентов с видами машинного перевода и информационно-лингвистическим поиском в Интернете [6;7].

Содержание дисциплины «Иностранный язык» для подготовки аспирантов по направлению «Химическая технология» отталкивается от лексического материала, разработанного для программ подготовки магистрантов этого же направления. Основной задачей данного этапа иноязычной подготовки являются формирование навыков и умений устного доклада на иностранном языке и работа с научными статьями по направлению подготовки аспиранта. Для решения поставленной задачи в содержание курса были включены темы по грамматическим и стилистическим особенностям научного стиля, правилам написания и структуре научных статей [8], правилам подготовки и представления презентаций и устного доклада на

иностранном языке. Все эти навыки и умения необходимы для научной и профессиональной коммуникации в исследовательской среде. Кроме того, занятия по иностранному языку в аспирантуре могут быть приближены к реальным ситуациям иноязычного общения, так как перед аспирантом стоит острая необходимость выступлений на международных конференциях и публикаций в зарубежных журналах на иностранном языке. Этот этап иноязычной подготовки основан на работе аспирантов с оригинальными научными текстами по специальности.

Модернизация инженерного образования привела к усилению роли компетентностного подхода, основанного на развитии навыков и умений будущего выпускника в зависимости от требований Федеральных государственных образовательных стандартов. Трехуровневая система высшего образования привела к пересмотру содержания учебных дисциплин по иностранному языку. Содержание иноязычной подготовки бакалавров, магистров и аспирантов отвечает требованиям ФГОС нового поколения и направлено на формирование навыков и умений, исходя из выше указанных компетенций.

Литература:

1 Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/>

2. Валеева Э.Э. Petroleum Refining (Технологии и продукты переработки нефти: учебное пособие / Э.Э. Валеева, Д.А. Романов, Ю.Н. Зиятдинова, Н.А. Терентьева. - Казан. нац. исслед. технол. ун-т. – Казань, 2011. – 128 с.

3. Безруков А.Н. What are Polymers? (Что такое полимеры?): учебное пособие / А.Н. Безруков, Ю.Н. Зиятдинова, Э.Э. Валеева, Д.А. Романов. – Казан. гос. технол. ун-т.– 2-е изд., доп. – Казань: Изд-во КНИТУ, 2013. – 116 с.

4. Муртазина Э.М. English for Professional Communication: учебное пособие / Э.М. Муртазина, И.Ш. Абдуллин, Г.Г. Амирова, В.А. Сысоев. – Казань: Изд-во КНИТУ, 2012. – 253 с.

5. Валеева Э.Э. English for Chemical Engineers (Английский язык для инженеров-химиков) / Э.Э. Валеева, Ю.Н. Зиятдинова, А.Н. Безруков. – 2-е изд., доп. - Казань: Изд-во КНИТУ, 2015. – 104 с.

6. Безруков А.Н. Computer-aided technical translation as a tool to bridge communication gap / А.Н. Безруков // Вестник Казанского технологического университета. - 2013. - Т. 16. - № 16. - С. 32-34.

7. Романов Д.А. Информационно-лингвистический поиск в Интернете при переводе терминологии в области полимеров / Д.А. Романов // Вестник Казанского технологического университета. - 2013. - Т. 16. - № 6. - С. 114-116.

8. Романов Д.А. Кратко о структуре экспериментальной научной статьи на английском языке / Д.А. Романов // Вестник Казанского технологического университета. - 2014. - Т. 17. - № 6. - С. 325-327.

Сведения об авторах:

Валеева Эльвира Энверовна (г. Казань, Россия), кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков в профессиональной коммуникации, Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: elviravaleeva75@yandex.ru

Data about the author:

E. Valeeva (Kazan, Russia), PhD in Engineering, Associate Professor, Department of Foreign Languages for Professional Communication; Kazan National Research Technological University, e-mail: elviravaleeva75@yandex.ru

СИСТЕМА ОТБОРА И ПОСТРОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

М.Н. Татарина

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы отбора и построения содержания современного иноязычного образования в общеобразовательной школе. Факторами разработки соответствующей системы стали её состав, устройство, текущее глобальное состояние, среда функционирования. Результатом научных поисков является разработанная модель. Решение проблемы отбора и построения содержания иноязычного образования призвано повысить его эффективность, способствуя достижению его целей.

Ключевые слова: содержание иноязычного образования в общеобразовательной школе, модель отбора и организации содержания иноязычного образования, факторы функционирования системы отбора и построения содержания иноязычного образования.

SYSTEM OF SELECTION AND CONSTRUCTION OF CONTENTS FOREIGN-LANGUAGE EDUCATION AT COMPREHENSIVE SCHOOL

M. Tatarinova

Abstract. The article focuses on the issues of selection and construction of the content of modern foreign language education in secondary school. The factors in the development of the appropriate system are its components, structure, current global state, the environment of its functioning. The result of our scientific research is a model. The solution of the problem of selection and creation of the content of foreign language education is intended to enhance its efficiency, contributing to the achievement of its objectives.

Keywords: content of modern foreign language education in secondary school, the model of selection and construction of the content of foreign language education, the factors of functioning of the system of selection and creation of the content of foreign language education.

С конца XVIII в. под влиянием И.В. Гёте, И.Г. Песталоцци и неогуманистов понятие «образование» приобрело более широкое значение и стало пониматься как духовный облик человека, который складывается под влиянием моральных и духовных ценностей, составляющих достояние его культурного круга; а также процесс воспитания, самовоспитания, влияния, шлифовки, т.е. процесс формирования облика человека [6]. При этом главным является не объем знаний, а соединение последних с личными качествами; умение самостоятельно распорядиться своими знаниями.

Известно, что вопросы отбора и построения содержания школьного иноязычного образования относятся к числу ключевых и наиболее сложных в теории и практике преподавания предмета. В современной дидактике широко используются принципы формирования СО, разработанные В.В. Краевским [3]. Мы пересмотрели их с позиций социокультурного (культурологического) подхода с учётом специфики иноязычного образования в соответствии с современными представлениями о мире, речи, речевой деятельности, иноязычной культуре [4, с.53-54].

В рамках теории систем (М. Гайдес, В.

Садовский, А. Уемов) любое сложно организованное множество рассматривается через призму следующих фундаментальных факторов:

- 1) состав системы (компоненты и их общность);
- 2) устройство системы (централизация, взаимосвязь элементов);
- 3) текущее глобальное состояние системы (основная функция и процессы, реализующиеся системой);
- 4) среда (пространство развертывания всех организующих систему процессов) [2].

Результатом научных поисков в данном направлении стала разработанная нами модель, представляющая систему отбора и построения содержания иноязычного образования в общеобразовательной школе, см. рис. 1.

Рассмотрим содержание модели.

1) Факторами функционирования системы являются её состав, устройство, текущее глобальное состояние и среда.

2) Детерминантами содержания современного иноязычного образования выступают его цель, деятельность и опыт (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов и др.) [5, с.183-184].

Ф А К Т О Р Ы	Состав системы	<p>Детерминанты содержания иноязычного образования ЦЕЛЬ. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. ОПЫТ.</p> <p><i>Общепедагогические принципы проектирования СО</i></p> <table border="1"> <tr> <td>Соответствие СО требованиям развития общества, науки, культуры и личности</td> <td>Структурное единство СО</td> <td>Единство содержательной и процессуальной сторон обучения</td> <td>Единство образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения</td> <td>Вариативность</td> <td>Проблемность</td> <td>Нелинейность</td> </tr> </table> <p><i>Специфические принципы проектирования СО</i></p> <table border="1"> <tr> <td>Диалог культур</td> <td>Кросскультурность</td> <td>Эмоционально-ценностная значимость речевого материала</td> <td>Коммуникативность</td> <td>Аутентичность</td> <td>Частотность</td> </tr> </table> <p><i>Критерии отбора СО:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Целостное отражение в содержании общего образования задач гармоничного развития личности и формирования её базовой культуры - Научная и практическая значимость содержания - Соответствие сложности СО реальным учебным возможностям учащихся - Соответствие объёма содержания учебного предмета имеющемуся времени на его изучение - Учёт международного опыта построения содержания общего среднего образования - Соответствие СО учебно-методической и материальной базе современной школы 						Соответствие СО требованиям развития общества, науки, культуры и личности	Структурное единство СО	Единство содержательной и процессуальной сторон обучения	Единство образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения	Вариативность	Проблемность	Нелинейность	Диалог культур	Кросскультурность	Эмоционально-ценностная значимость речевого материала	Коммуникативность	Аутентичность	Частотность
		Соответствие СО требованиям развития общества, науки, культуры и личности	Структурное единство СО	Единство содержательной и процессуальной сторон обучения	Единство образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения	Вариативность	Проблемность	Нелинейность												
		Диалог культур	Кросскультурность	Эмоционально-ценностная значимость речевого материала	Коммуникативность	Аутентичность	Частотность													
		Устройство системы																		
Текущее глобальное состояние системы	<p>Основная функция</p> <p>формирование свободной, развитой, образованной личности, владеющей ключевыми компетенциями человека культуры, её творца</p>																			
Среда	<p>Процесс иноязычного образования</p> <p>Самоорганизация, самоуправление, эволюционирование в средней общеобразовательной школе</p>																			

Рисунок 1. - Система отбора и построения содержания иноязычного образования в средней общеобразовательной школе

3) Компонентами открытой системы принципов отбора содержания иноязычного образования являются:

а) общедидактические принципы: соответствие СО требованиям развития общества, науки, культуры и личности (системообразующий принцип, ядро системы); структурное единство СО; единство содержательной и процессуальной сторон обучения при отборе СО; единство образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения; вариативность; проблемность и нелинейность;

б) специфические методические принципы: диалог культур, кросскультурность, эмоционально-ценностная значимость речевого материала, коммуникативность, аутентичность и частотность.

Из руководящих положений вытекают конкретные критерии проектирования содержания иноязычного образования: целостное отражение в содержании общего образования задач гармоничного развития личности и формирования её базовой культуры; научная и практическая значимость содержания; соответствие сложности СО реальным учебным возможностям учащихся; соответствие объёма содержания учебного предмета имеющемуся времени на его изучение; учёт международного опыта построения содержания общего среднего образования; соответствие СО учебно-методической и материальной базе современной школы.

4) Функционирование системы обеспечивается согласованностью и взаимодействием её компонентов, которые имеют способность поддерживать намеченный режим работы благодаря своим системообразующим связям, на основе которых система превращается в органичное целое. Что касается взаимосвязей компонентов системы, то они представляют собой общность принципов проектирования содержания иноязычного образования, выраженную его особенностями.

Взаимосвязь компонентов и стабильность системы обеспечивается также ядром,

выступающим в качестве её центральной части и выполняющим интегрирующую и координационную функции. Ядром системы принципов отбора и организации содержания иноязычного образования в средней общеобразовательной школе является принцип соответствия СО требованиям развития общества, науки, культуры и личности. Мы считаем, что реализация именно этого принципа предполагает гибкое и своевременное реагирование всей системы на изменения и обновления в каждом из ее компонентов.

5) Основной функцией системы является достижение главной цели иноязычного образования в средней общеобразовательной школе – формирование поликультурной языковой личности (Н.Д. Гальскова, Г.В. Елизарова, Ю.Н. Караулов, Е.Г. Тарева, Л.П. Халяпина) как свободной, развитой, образованной личности, владеющей ключевыми компетенциями, человека культуры, её творца (И.Л. Бим) [1, с.5].

6) Средой функционирования спроектированной системы является процесс иноязычного образования в средней общеобразовательной школе. Взаимодействие системы и среды носит двусторонний характер, подразумевающий взаимовлияние и взаимоизменение, способствующий поддержанию оптимального функционирования системы, содействующий её самодостраиванию, самовосстановлению и самоизменению. В этом выражаются свойства самоорганизации, самоуправления и эволюционирования исследуемой системы за счет вливания новой информации, энергии, идей и своих собственных возможностей.

Представленная система принципов и критериев отбора содержания иноязычного образования призвана составить надежный фундамент реализации его целевого компонента, обеспечивая приоритет его духовно-нравственной составляющей, способствуя формированию его национальной идентичности и интеграции в поликультурное и полиязычное пространство.

Литература:

1. Бим И.Л. Что означает личностная ориентация образования применительно у деятельности учителя / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2009. - № 3. – С. 2-9.

2. Гайдес М.А. Общая теория систем (системы и системный анализ) / М.А. Гайдес. - М., 2-е изд., 2005. – 201 с.

3. Краевский В.В. Основы обучения: дидактика и методика: учеб пособие для вузов по спец. «Педагогика и психология» / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2007. – 352 с.

4. Методика преподавания иностранных языков: общий курс: [учебное пособие]; отв. ред. А.Н. Шамов.

– 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ МОСКВА: Восток
– Запад, 2008. – 253 с.

5. Слостенин В.А. и др. Педагогика: учеб. пособие
для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин,

И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. -
М.: Издательский центр «Академия», 2011. - 608 с.

6. Философский словарь; под ред. И.Т. Фролова. -
5-е изд. - М.: Политиздат, 1986. – 590 с.

Сведения об авторе:

Татарина Майя Николаевна (г. Киров, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент 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, docent at the Department of Foreign Languages and Methods of Teaching Foreign Languages, Vyatka State University, e-mail: mayya.tatarinova@mail.ru



ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

О.В. Чернышенко

Аннотация. Статья посвящена роли игровых технологий в обучении русскому языку как иностранному. Основное внимание уделено дидактическим функциям игры при формировании коммуникативной компетенции. Рассмотрены условия использования игровых технологий, а также приведена технологическая схема реализации игровых технологий на занятиях по русскому языку как иностранному. В статье сделан вывод о том, что использование игры положительно влияет на образовательный процесс и его результаты.

Ключевые слова: игра, игровые технологии, лингводидактика, лингводидактическое средство.

GAME TECHNOLOGY AS A LINGUO-DIDACTIC MEANS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

O. Chernyshenko

Abstract. The article focuses on the role of game technologies in teaching Russian as a foreign language. Emphasis is placed on didactic functions of the game during the formation of the communicative competence. The conditions for the usage of game technology are in focus, and the technological scheme of the gaming technology in the classroom for Russian as a foreign language is given. The article concludes that the usage of the game gives a positively affection on the learning process and its results.

Keywords: game, game technology, linguodidactics, linguo-didactic means.

Социальные, культурные и экономические изменения, которые мы наблюдаем в образовании в начале XXI века, повлекли за собой изменения характера обучения. В дидактике существует широкий спектр способов развития коммуникативной и лингвокультурологической компетенций иностранных обучающихся. Целью изучения русского языка как иностранного является не его языковая система, а коммуникация на изучаемом языке. Игровые технологии помогают решать эти задачи.

Определение понятия «игровые педагогические технологии» включает в себя комплекс приёмов и методов организации образовательного процесса в виде игр. Издавна учёные подчёркивали важность игры для развития интеллекта. Так, Платон утверждал, что игра – это одно из полезнейших занятий, а Аристотель считал её источником душевного равновесия, гармонии души и тела. Игровые технологии сегодня принято считать одной из инновационных образовательных технологий. Вопрос о применении игровых технологий в педагогическом процессе в методике преподавания не нов. Разработкой теории применения игр на занятиях, методологических основ игры, определением её социальной природы, значения для развития обучающегося в отечественной педагогике и психологии занимались А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др. Л.С. Выготский определил игру

как пространство «внутренней социализации» ребёнка, средство усвоения социальных установок [цит. по 3, с.152]. Д.Б. Эльконин утверждает, что игра выполняет четыре важнейших функции, так как является:

- средством развития мотивационно-потребностной сферы;
- средством познания;
- средством развития умственных действий;
- средством развития произвольного поведения [7, с.38].

У учебных игр есть ряд других функций:

- обучающая, так как они способствуют приобретению и формированию компетенций в рамках одной или нескольких учебных тем;
- мотивационно-побудительная: стимулируют учебно-воспитательную деятельность посредством положительного воздействия на личность обучающегося – расширения кругозора, развития мышления, и т.д.;
- ориентирующая, так как игры учат находить решение в конкретной ситуации и самостоятельно отбирать адекватные вербальные и невербальные средства коммуникации;
- компенсаторную, потому что игры приближают учебную деятельность к условиям использования языка в реальной жизни, тем самым компенсируя отсутствие или недостаток речевой практики [5, с.111].

В формировании речевой компетенции особую роль имеет правильное соотношение учебных целей и коммуникативных потребностей обучающихся. В методике преподавания иностранного языка и русского языка как иностранного игровые методы рассматриваются как особая система обучения, отличающаяся от традиционных несколькими параметрами:

- максимальная активизация студентов на занятии, что немаловажно, ведь, по мнению исследователей, стимулирование обучающихся к активным коммуникативным действиям и вовлечение их в образовательный процесс является одной из главных задач преподавателя [9, с.26];

- мобилизация скрытых личностных резервов обучающегося.

Рассмотрим различные классификации учебных игр, которых сегодня в методической литературе существует огромное количество. Типологии игр строятся на основе их целей и задач, форм их проведения, степени сложности, способов организации, количественного состава участников. По целям и задачам обучения учебные игры, которые наиболее часто используют на занятиях по русскому языку как иностранному, принято разделять на аспектные и коммуникативные. Аспектные игры, в свою очередь, делятся соответственно на фонетические, лексические, грамматические, синтаксические, стилистические. Языковые игры помогают активизировать деятельность обучающихся на занятиях, а также развивают речевую инициативу. Коммуникативные игры нацелены на формирование компетенций во всех видах речевой деятельности. Каждому виду речевой деятельности соответствует определённый вид учебной игры, нацеленный на обучение аудированию, монологической и диалогической речи, чтению и письму. По форме проведения принято выделять подвижные игры с вербальным компонентом, предметные игры, ситуационные игры, ролевые игры, интеллектуальные игры, соревнования и т.д. По способу организации игры бывают очные и дистанционные, письменные и устные, с опорой и без опор, имитационно-моделирующие, креативные и т.д. По степени сложности выполняемых действий учебные игры делятся на моноситуационные и полиситуационные, а по длительности проведения – на продолжительные и непродолжительные. По количественному составу участников игры делятся на индивидуальные, парные, групповые, командные и коллективные [5, с.114].

Игра как форма организации занятия со студентами-иностранцами не только стимулирует

процесс коммуникации, но и приближает её к естественному общению. Игры обязаны соответствовать уровню подготовки и являться незаменимыми для введения и закрепления того или иного лексического и грамматического материала. С помощью игры целесообразно отрабатывать фонетические навыки, активизировать грамматический и лексический материал, развивать навыки аудирования и устной речи. Благодаря игре можно также снять эмоциональное утомление, мобилизовать умственные усилия обучающихся. Игровые технологии развивают организаторские способности, навыки самодисциплины, создают позитивную обстановку на занятиях [6, с.69]. Целями игрового обучения студентов-иностранцев являются:

- развитие мышления языковыми средствами изучаемого языка;

- повышение мотивации к изучению русского языка и культуры;

- обеспечение личностного роста каждого участника игры;

- формирование и совершенствование умений вступать в межличностную коммуникацию [3, с.155].

Применение игровых технологий обучения русскому языку как иностранному, по мнению О.В. Гавриловой, способствует закреплению в памяти языковых моделей, созданию более ярких зрительных и слуховых образов, поддержанию интереса и активности обучающихся [4, с.7]. Игровые технологии дают студентам возможность действовать в смоделированных учебно-профессиональных ситуациях. Формирование коммуникативных навыков происходит за счёт использования игр, способствующих психологической готовности к речевому общению на иностранном языке, а также удовлетворяют естественную необходимость многократного повторения языкового и речевого материала.

Использование игровых ситуаций на начальном этапе изучения русского языка как иностранного предоставляет возможность сформировать у иностранных студентов интерес к русскому языку, а также целенаправленно осуществлять лично ориентированный подход к обучению, к тому же, они создают позитивное отношение к изучению языка, стимулируют самостоятельную речевую деятельность.

На начальном этапе обучения русскому языку как иностранному следует уделять больше внимания правильному артикулированию звуков. Учебная цель фонетической игры состоит в том, чтобы обучающиеся правильно произносили

звуки и могли идентифицировать их в речевом потоке; также важна и постановка интонирования. На начальном этапе обучения русскому языку как иностранному, как правило, фонетические игры используются регулярно и постепенно переходят от уровня слов, предложений и рифмовок к скороговоркам, стихам, песням. Грамматические и лексические игры направлены на употребление тех речевых образцов, которые содержат те или иные трудности. Обучающийся учится применять знания на практике, создавать естественную ситуацию для употребления грамматических конструкций в естественных ситуациях общения. Расширяется словарный запас.

Игра как форма обучения уместна не только на начальном, но и на последующих этапах обучения. Так, на старшей ступени обучения активное развитие получают чтение, монологическая и письменная речь, увеличивается словарный запас. Ведущим видом речевой деятельности обучающихся становится межличностная коммуникация. К тому же, игровой метод обладает огромным обучающим и психотерапевтическим потенциалом.

Игровая деятельность обладает постоянной технологической схемой:

1. Этап подготовки, в который входит разработка сценария, составление плана игры и характеристика ролей.

2. Этап объяснения игры – её режима, постановки проблемы, а также знакомство с раздаточным материалом.

3. Этап проведения игры.

4. Этап рефлексии: оценка и самоанализ; выводы и рекомендации.

Учебные игры, несомненно, помогают преодолеть языковой и психологический барьеры. Их использование позволяет концентрироваться на овладении речевыми умениями в процессе ситуации естественного общения [8, с.46]. Роль игры в ходе занятия и её продолжительность зависят от нескольких факторов, которые необходимо принимать во внимание при планировании урока. К таким факторам относятся уровень подготовки обучающихся, уровень их активной работы, степень сложности изучаемого или контролируемого материала, а также цели и задачи конкретного занятия. Опыт использования учебных игр демонстрирует их положительное влияние на воспитательно-образовательный процесс. Каждый вид игры выполняет определённую функцию и способствует накоплению языкового опыта, закреплению ранее полученных навыков, формированию речевых умений. На наш взгляд, игры активизируют

потребность в общении, формируют условия равного речевого партнёрства, сводят на нет психологический барьер между педагогом и обучающимся. Игра как педагогическая технология способствует развитию и закреплению языковых образов в памяти, предоставляет возможность использовать ранее полученные навыки общения в разных речевых ситуациях. Использование игры в обучении русскому языку как иностранному в большой степени облегчает образовательный процесс, делая его доступнее для понимания. Игра делает занятие разнообразнее и увлекательнее. Кроме того, игровые технологии значительно повышают эффективность занятия, привлекая студентов к активной коммуникативной деятельности.

Результаты исследования показывают, что регулярное использование игровых технологий в процессе изучения русского языка как иностранного помогает добиваться прочного усвоения языкового и речевого материала при возникновении дефицита учебного времени; при этом обеспечивается разнообразие видов учебной деятельности и форм общения. Появляется возможность разгрузить произвольную память обучающихся за счёт перевода учебной информации на непроизвольный режим тренировки, в оптимальные сроки вырабатывать у учащихся темп речи, близкий к среднему темпу речи носителей языка. Игровые технологии значительно увеличивают объём проработанного на занятии грамматического и лексического материала, интенсифицируют его усваивание, повышают качество образовательного процесса, помогают сформировать навыки и умения адекватных коммуникативных действий в социально значимых ситуациях речевого общения с использованием лингвистических и культурологических знаний [1, с.311]. Как показывает практика, игры помогают не только повысить качество успеваемости и расширить лексический запас обучающихся, но и способствуют развитию личностного и творческого потенциала, развивают самостоятельность. Учебные игры развивают мышление, память, воображение, стимулируют творческие способности. Использование игр на занятиях и во внеаудиторной работе, несомненно, положительно влияет на качество обучения, повышая его эффективность. Как мы видим, грамотное применение игровых технологий в процессе обучения русскому языку как иностранному способствует прочному усвоению речевого и языкового материала при наличии дефицита аудиторного времени, при этом наблюдается разнообразие типов учебной деятельности и коммуникативных форм. Также

наблюдается разгрузка произвольной памяти обучающихся благодаря переводу учебной информации на произвольный режим тренировки, и у обучающихся в оптимальные сроки вырабатывается темп речи, близкий к среднему темпу речи носителей языка.

Таким образом, применение игровых технологий позволяет реализовывать стратегию интерактивной формы преподавания и новых тенденций в методике обучения, имеющих целью обновление процесса обучения за счёт его «оживления», т.е. практического учёта человеческого фактора, психологических

особенностей, а также коммуникативных, эмотивных, познавательных потребностей обучающихся.

Безусловно, игровые технологии не являются универсальной формой работы, без других приёмов и методов и без должной подготовки преподавателя они не принесут желаемого эффекта. Однако игровые приёмы, адекватно используемые в сочетании с традиционными, могут и должны устранять или хотя бы уменьшать трудности в овладении русским языком как иностранным.

Литература:

1. Батраева О.М. Игровые технологии как средство активизации учебного процесса при формировании коммуникативной и социокультурной компетенций / О.М. Батраева // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. - С. 311-314.
2. Батраева О.М., Бимурзина И.В. Интенсивные методы и технологии в преподавании РКИ / О.М. Батраева, И.В. Бимурзина // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). - Т. II. - Челябинск: Два комсомольца, 2011. - С. 62-64.
3. Будакова О.В. Игровые технологии как эффективное средство активизации учебного процесса на уроке иностранного языка / О.В. Будакова // Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). - М.: Буки-Веди, 2012. - С. 152-154.
4. Гаврилова О.В. Ролевая игра в обучении иностранному языку / О.В. Гаврилова // Английский язык («Первое сентября»). - 2008. - №1. - С. 7-8.
5. Колесникова И.Е. Игры на уроке английского языка / И.Е. Колесникова. - Минск: Народная Асвета, 1990.
6. Никишина И.В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе: использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов / И.В. Никишина. – Волгоград: Учитель, 2007.
7. Петричук И.И. Ещё раз о игре / И.И. Петричук // Образование в современной школе. - 2006. - № 10. - С. 38-40.
8. Шарафутдинова Т.М. Обучающие игры на уроках английского языка / Т.М. Шарафутдинова // Иностранные языки в школе. - 2005. - № 8. - С. 46-50.
9. Шмелёва М.В. Интерактивное обучение как одно из требований к условиям реализации основных образовательных программ в вузах / М.В. Шмелёва // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 6. - С. 25-29.

Сведения об авторе:

Чернышенко Ольга Васильевна (г. Ростов-на-Дону, Россия), кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики ФПК и ППС, Ростовский государственный медицинский университет, e-mail: ovmed@mail.ru

Data about the author:

O. Chernyshenko (Rostov-on-Don, Russia), candidate of philological sciences, associate professor at the Department of Pedagogy, Rostov State Medical University, e-mail: ovmed@mail.ru



ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БОЛЬНИЧНОЙ КЛОУНАДЫ – АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Е.С. Гурьева

Аннотация. В данной статье представлены результаты теоретического исследования больничной клоунады, как формы оказания социально-психологической помощи детям, находящимся на длительном лечении. Рассмотрены работы отечественных и зарубежных авторов в данной сфере, выделены ее психотерапевтические особенности, психологический и социальный эффект. Показана роль волонтеров в реализации больничной клоунады. Статья предназначена для исследователей, педагогов, психологов работающих в сфере оказания помощи детям, находящимся на длительном лечении и реабилитации.

Ключевые слова: клоунада, больничная клоунада, социально-психологическая помощь, реабилитация, больничный клоун.

THEORETICAL ASPECTS OF THE HOSPITAL CLOWN – ANALYSIS OF DOMESTIC AND FOREIGN LITERATURE

E. Gureva

Abstract. This article presents the results of theoretical research of hospital clowning as a form of providing social and psychological assistance to children undergoing long-term treatment. Examine the work of domestic and foreign authors in the field, highlighted its psychological features, psychological and social effect. The role of volunteers in the implementation of hospital clowning. The article is a purpose for researchers, teachers, psychologists working in the field of assistance to children undergoing long-term treatment.

Keywords: clowning, hospital clowning, psychosocial support, rehabilitation, hospital clown.

Больничная клоунада – форма оказания социально-психологической помощи детям, проходящим длительное лечение.

На основании теоретического анализа публикаций, посвященных больничной клоунаде, было выявлено практически полное отсутствие русскоязычной литературы и каких-либо психологических исследований.

Однако, следует отметить ряд работ, посвященных данной теме, в смежных областях знаний.

Из российских публикаций можно выделить социологическое исследование Прочухан И.И. о больничной клоунаде как о социальном проекте, в ходе которого автор делает вывод о том, что: «подобные проекты очень важны для нормального функционирования общественной системы» [2, с.31].

А также исследование Сиротиной Т.В. и Миллер С.М. на тему «Больничная клоунада как технология адаптации и реабилитации ребенка в медицинском учреждении», в котором авторы отмечают, что «хотелось бы, чтобы это направление психосоциальной работы с детьми развивалось дальше. Применение данной технологии требует

особых качеств, умений и навыков; необходимо сочетание актерских данных, психологической компетенции и знаний о специфике человека, находящегося в трудной жизненной ситуации с точки зрения психосоциальной работы» [4, с.6].

В исследовании Рочевой М.А. было отмечено, что: «наиболее яркими отличиями больничной клоунады от других средств психологической поддержки являются импровизация и построение взаимодействия в форме общения, коммуникации», а также, что «с учетом особенностей средства «больничная клоунада» можно предположить что она оказывает воздействие, близкое к психотерапевтическому» [3, с.57].

В свою очередь, М.А. Коршун в исследовании о психологическом сопровождении детей, находящихся на длительном лечении в стационаре больниц, также доказала, что уровень ситуативной тревожности у болеющих детей значительно снижается при сопровождении лечения детей больничными клоунами [1, с.58].

Нами были проанализированы зарубежные источники. В частности, К. Форд отмечает, что: «Больничная клоунада – это новая

технология психосоциальной работы для социальных работников, психологов и даже актеров. Положительные отзывы детей, родителей, врачей, самих больничных клоунов свидетельствуют, что данная технология работает; она полезна и значима» [8, с.295].

В работе Л. Лиге отмечается, что помощь, оказываемая больничными клоунами, позволяет ребенку выйти за границы обыденного (создает волшебную зону безопасности и комфорта), развивает волю и перспективу желаний ребенка. Это безвозмездная помощь во всех смыслах – радость без требований, весело – без условий. Эта помощь отвлекает ребенка от манипуляций, тревоги и боли [7, с.86], так как деятельность больничных клоунов основана на юморе и игре.

В своем исследовании Р.Р. Парс изучал влияние смеха на длительность лечения пациентов. Его исследования подтвердили эффективность больничной клоунады в дооперационный период сопровождения ребенка. В исследовании Р.Р. Парса приняли участие три группы детей, ожидающих операции. Первая группа была контрольной и не получала никакого внешнего вмешательства. Во второй группе дети получали успокоительный препарат. В третьей группе с детьми находились два больничных клоуна, которые сопровождали ребенка при входе в операционную комнату и находились рядом до начала действия наркоза. Клоуны использовали различные методы отвлечения ребенка от тревожной ситуации. Показатель уровня тревожности в дооперационный период в контрольной группе был значительно выше, чем показатели в двух остальных группах. Но стоит отметить, что показатель уровень тревожности у детей, которым был введен успокоительный препарат, не отличается от показателя в группе, сопровождаемой клоунами. Этот факт подтверждает, что реализация метода больничной клоунады обладает таким же эффектом, что и успокоительные препараты. То есть можно утверждать, что больничная клоунада позволяет снизить дооперационное беспокойство у детей [5, с.566].

Одним из первых больничным клоуном стал Патч Адамс (Patch Adams). В 1971 году, работая по собственному желанию в психиатрической больнице, он обратил

внимание на то, что пациенты вместо того, чтобы общаться и взаимодействовать с другими, все больше закрывались, отдалялись от других людей. Уходя из больницы, Патч Адамс решил, что необходимо изменить отношения между врачами и пациентами, для чего поступил в один из университетов США, где стал получать образование врача [6, с.139]. Его подход к пациентам разительно отличался от того, чему обучали студентов. Патч стал проводить с пациентами много времени, разговаривать с ними, шутить, обращался к пациентам по имени, а не цитируя их диагнозы, и через полгода в детском отделении больницы впервые надел красный нос. Затем он открыл свою клинику, в которой его коллеги-студенты помогали ему лечить пациентов не только лекарствами, но и хорошим человеческим отношением, юмором.

Официально первой организацией, которая стала заниматься больничной клоунадой в детской больнице стал Цирк Большого Яблока («Big Apple Circus»), созданный Майклом Кристенсеном (Michael Christensen) в 1977 году в Нью-Йорке. С 2002 года по всему миру в больницах стали открываться организации клоунской поддержки. На данный момент в мире насчитывается более сотни различных организаций в более чем 40 странах мира [6, с.141].

В России больничная клоунада существует с 2005 года – первый больничный клоун России – Константин Седов. Больничной клоунадой занимаются две некоммерческие благотворительные организации «Больничные клоуны» - профессиональные больничные клоуны и «Доктор клоун» - волонтерская организация. На данный момент в организации АНО «Больничные клоуны» - 60 профессиональных клоунов из Москвы, Санкт-Петербурга, Казани, Ростова-на-Дону, Орла и Рязани. Волонтерские организации больничных клоунов существуют во многих других городах России и насчитывают около 350 клоунов-волонтеров.

В связи с активным развитием больничной клоунады в нашей стране и недостаточным количеством исследований и литературы по данной проблеме возникает потребность в тщательном изучении психологического влияния больничной клоунады и личности больничного клоуна на состояние больных пациентов.

Литература:

1. Коршун М.А. Психологическое сопровождение детей, находящихся на длительном лечении в стационаре больницы: магистерская диссертация / М.А. Коршун. – Гомель, 2012. – 68 с.
2. Прочухан И.И. Больничная клоунада как социальный проект: социологическое исследование: магистерская работа / И.И. Прочухан; Национальный исследовательский университет, Высшая школа экономики. - М., 2012. - С. 31-32.
3. Рочева М.А. Больничная клоунада как средство психологической поддержки детей с онкологическими заболеваниями: магистерская работа / М.А. Рочева; Национальный исследовательский университет, Высшая школа экономики. – М., 2012. - С. 57-58.
4. Сиротина Т.В. Больничная клоунада как технология адаптации и реабилитации ребенка в больничном учреждении / Т.В. Сиротина, С.М. Миллер // Baikal Research Journal. – 2015. – Т.6. - № 6. – DOI: 10.17150/2411-6262.2015.6(6).17.
5. Clown Doctors as a Treatment For Preoperative Anxiety in Children: A Randomized, Prospective Study / L. Vagnoli [et al.] // Pediatrics. – 2007. – P. 563. – 567.
6. Kinsman R.A. & Gregory D.M. Humor and laughter in palliative care: An ethnographic investigation // Palliative and Supportive Care 2004, Vol. 2. – P. 139–148.
7. Linge L. Magical attachment: children in magical relations with hospital clowns / L. Linge // The International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being. - 2012. - Vol. 7. - URL: <http://www.ijqhw.net/index.php/qhw/article/view/11862>
8. More than just clowns – Clown Doctor rounds and their impact for children, families and staff / K. Ford, H. Courtney-Pratt, L. Tesch, C. Johnson // Child Health Care. - 2014. - September 18. - P. 286-296.

Сведения об авторе:

Гурьева Екатерина Сергеевна (г. Казань, Россия), аспирант кафедры психологии развития и психофизиологии Казанского Инновационного Университета им. В.Г. Тимирязова, e-mail: ura-fro@ya.ru

Data about the author:

E. Gureva (Kazan, Russia), graduate of the Department of developmental psychology and psychophysiology of the Kazan Innovative University. V.G. Timiryazeva, e-mail: ura-fro@ya.ru



ВЛИЯНИЕ НАРУШЕНИЙ СЛУХА НА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ

Ю.Е. Щурова

Аннотация. В статье раскрыты особенности интеллектуального развития слабослышащих детей и подростков; описаны взаимосвязи в развитии их мышления и речи; показано, как отставание в развитии словесной речи у школьников с нарушениями слуха приводит к задержке становления действий речевого планирования хода решения мыслительных задач, чем обусловлены трудности перехода на более высокий уровень интеллектуального развития в подростковом возрасте.

Ключевые слова: интеллектуальное развитие, нарушения слуха, речь, мышление.

INFLUENCE OF THE HEARING DISORDER ON INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF SCHOOL STUDENTS

Yu. Shchurova

Abstract. In article features of intellectual development of hearing-impaired children and teenagers are revealed, interrelations in development of their thinking and the speech are described, it is shown how lagging in development of the verbal speech in school students with a hearing disorder leads to a delay of formation of actions of speech planning of the course of the solution of cogitative tasks, than difficulties of transition to higher level of intellectual development at teenage age are caused.

Keywords: intellectual development, hearing disorder, speech, thinking.

Данные отечественной и зарубежной статистики свидетельствуют о том, что число людей с нарушениями слуха постоянно увеличивается. Согласно Всемирной организации здравоохранения более 5% населения мира 360 миллионов человек (328 миллионов взрослых людей и 32 миллиона детей) страдают от инвалидизирующей потери слуха [1].

По причине значимости и отдаленности личностных и социальных последствий изучение интеллекта в детском и подростковом возрасте в период его усиленного развития в процессе обучения, чрезвычайно важно и волнует не только психологов, которые работают с данной категорией детей, но и родителей, педагогов.

В настоящее время имеется противоречие между востребованностью знаний о влиянии нарушения слуха на интеллектуальное развитие детей и подростков и их недостаточностью в специальной психологии. Значимость прикладных аспектов проблемы определяется также необходимостью опираться на знания об особенностях интеллекта слабослышащих детей при разработке стратегий обучения и воспитания и недостатком необходимых сведений.

Т.Г. Богданова отмечает, что для современной специальной психологии проблема изучения интеллекта детей с нарушениями слуха является актуальной как минимум по двум причинам. «Во-первых, совершенствование процессов обучения лиц с нарушениями слуха на разных этапах

психического развития требует активизации их психологического изучения, своевременного обнаружения пробелов в интеллектуальном развитии, на основе которого возможен выбор путей устранения выявленных недостатков. Во-вторых, от развития интеллекта зависят как специфические особенности построения учебного процесса, так и успешность социальной адаптации лиц с нарушениями слуха. Психологические исследования интеллекта, выявление индивидуальных особенностей его развития служат основой для дифференцированного подхода в обучении этой категории детей» [2, с.7].

Нами было проведено экспериментальное исследование, целью которого являлось изучение динамики интеллектуального развития слабослышащих школьников и выявление взаимосвязи в развитии их мышления и функций речи [3].

Для проведения исследования был подобран комплекс диагностических методик, которые обеспечили адекватную оценку уровня развития интеллекта и речи испытуемых. Основной инструмент – тест Векслера (WISC) детский вариант, включающий вербальные и невербальные субтесты, и, разработанная Ю.В. Карповым, Н.Ф. Талызиной, обучающая диагностическая методика. Она направлена на определение уровня принятия и воспроизведения словесных инструкций, на изучение особенностей

плана мыслительной деятельности как характеристики стадии интеллектуального развития ребенка. Задания методики построены по типу дискретных матриц Дж. Равенна [4].

По рассматриваемым параметрам интеллектуального развития сравнение проводилось между учащимися 9 - 10 и 14 - 15 лет с сохранным и нарушенным слухом, а также между слабослышащими школьниками, которые имели разную степень тугоухости и разный уровень речевого развития, разный уровень школьной успеваемости, воспитывались дома и в интернате, и имели различный уровень принятия и воспроизведения сложных словесных инструкций. Всего были обследованы 130 детей и подростков.

После проведения статистической обработки на основе методов корреляционного анализа полученных в ходе исследования данных и определения достоверности различий по критерию Стьюдента было выявлено, что «у слышащих младших школьников и младших школьников с нарушенным слухом интеллект представляет собой диффузную и малорасчлененную систему. Интеллект подростка, имеющего сохранный слух, является высокорасчлененной, но целостной системой. Для подростков с нарушенным слухом характерна большая дифференцированность когнитивных подструктур и, следовательно, отставание в развитии структур интеллекта примерно на три года. При переходе от младшего школьного к подростковому возрасту у слышащих детей наблюдается снижение темпов развития невербальных составляющих интеллектуальной сферы и продолжается планомерное развитие вербальных. Для детей с нарушениями слуха, напротив, характерно некоторое повышение темпов развития невербальных структур интеллекта и снижение вербальных. Большая часть детей 9 - 10 лет с нарушениями слуха находятся на наглядно-образной стадии интеллектуального развития. Даже в подростковом возрасте наглядно-образная стадия для многих из них продолжает оставаться преобладающей» [3, с.148]. В этом заключается основная диспропорция в развитии их интеллекта.

Детями с сохранным слухом получены более высокие показатели интеллектуального развития. Уровень принятия и воспроизведения сложных словесных инструкций у них так же значительно выше. Среди слабослышащих испытуемых этот показатель достоверно возрастает от 9 - 10 к 14 - 15 годам только в группах школьников с меньшей степенью тугоухости и школьников, воспитывающихся в семье. Для детей данных

групп характерны наиболее высокие показатели интеллектуального развития и наиболее интенсивное развитие регулирующей функции речи.

«Зависимость продуктивности мышления детей с нарушенным слухом от особенностей развития функций речи, которые обеспечивают планирование, целевую регуляцию хода решения мыслительных задач наиболее выражена в субтестах «Шифровка», «Лабиринты», «Сходство», «Арифметический» шкалы Векслера, при выполнении которых в большей мере необходима последовательность преемственных операций, цепочек действий» [3, с. 149]. По этим субтестам у детей младшего школьного возраста с меньшей степенью тугоухости и слабослышащих детей воспитывающихся дома получены более высокие результаты. Более высокие результаты получены ими и по методике Ю.В. Карпова, Н.Ф. Талызиной, в которой отражается зависимость их интеллектуального развития от развития регулирующей функции речи.

У младших школьников с нарушенным слухом при переходе к подростковому возрасту отмечается замедление развития номинативной функции речи (что связано с дефектом слухового восприятия) и регулирующей функции. Вероятно, ее развитию в процессе обучения школьников с нарушенным слухом уделяется недостаточно внимания. Ведь наиболее высокий уровень развития регулирующей функции был отмечен у подростков, которые воспитываются в семье, и подростков, имеющих небольшую степень тугоухости, чье развитие в наибольшей степени приближается к развитию детей с сохранным слухом, и данная речевая функция до определенного уровня может развиваться без специального обучения.

«У слабослышащих и слышащих детей младшего школьного возраста уровень интеллектуального развития, школьной успеваемости, принятия и воспроизведения словесных инструкций связан преимущественно с вербальными компонентами интеллекта, с развитием номинативной функции речи, а у слабослышащих подростков и подростков с сохранным слухом – с развитием регулирующей функции, которая приобретает в этом возрасте большое значение для планирования, реализации и контроля всех видов деятельности, в том числе интеллектуальной. Но, несмотря на важную роль регулирующей функции речи в интеллектуальном развитии подростков, в осуществлении их перехода на словесно-логическую стадию развития интеллекта, ее формирование от младшего школьного к подростковому возрасту

задерживается практически во всех группах слабослышащих учащихся» [3, с.150].

Таким образом, интеллектуальное развитие детей с нарушениями слуха обусловлено своеобразием и темпом развития их регулирующей функции речи. Это отражается в динамике различных показателей процесса решения невербальных и вербальных задач в процессе перехода от младшего школьного к

подростковому возрасту.

Полученные в исследовании данные могут использоваться как теоретико-методологические основания построения дифференцированных коррекционно-развивающих программ и программ социально-психологического сопровождения слабослышащих детей и подростков [5].

Литература:

1. Богданова Т.Г. Динамика интеллектуального развития лиц с нарушениями слуха: Монография / Т.Г. Богданова. – М.: Издательство «Спутник+», 2009. – 246с.
2. Глухота и потеря слуха [Электронный ресурс] // Информационный бюллетень N 300. Март 2015 г. - Режим доступа: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/ru/>
3. Щурова Ю.Е. Динамика интеллектуального развития слабослышащих школьников от младшего школьного к подростковому возрасту: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ю.Е. Щурова. – М., 2007. –

164с.

4. Карпов Ю.В., Талызина Н.Ф. Критерии интеллектуального развития детей / Ю.В.Карпов, Н.Ф.Талызина // Вопросы психологии. - 1985. - № 2. - С. 52-59.
5. Щурова Ю.Е., Забабурина О.С. Психологические условия формирования мыслительных операций детей и подростков с нарушениями слуха, Ю.Е. Щурова, О.С. Забабурина // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии. - Орел. - 2015. - С. 215-218.

Сведения об авторе:

Щурова Юлия Евгеньевна (г. Орел, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и возрастной психологии, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», e-mail: schurova@rambler.ru

Data about the author:

Yu. Shchurova (Oryol, Russia), candidate of psychology, associate professor, department of general and developmental psychology, FGBOU VO "Oryol state university of name I.S. Turgeneva", e-mail: schurova@rambler.ru



ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА

УДК 9.93

ПОДГОТОВКА КОМАНДНО-ПОЛИТИЧЕСКОГО СОСТАВА КРАСНОЙ АРМИИ В СИСТЕМЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 20 - 30 ГОДЫ ХХ ВЕКА

Б.Г. Кадыров, В.В. Королев

Аннотация. В статье рассматриваются основополагающие направления национальной политики Советского государства в условиях Вооруженных Сил – подготовка национальных командно-политических кадров. Исследуются вопросы, связанные с формированием сети национальных военно-учебных заведений, наполнения их постоянным и переменным составом. Определенное внимание уделяется деятельности государственных военных органов по обеспечению качественной организации деятельности национальных военных учебных заведений. В статье обосновываются причины свертывания сети национальных военно-учебных заведений и преобразования их в общесоюзные; рассматривается значение создания и функционирования национальных военно-учебных заведений.

Ключевые слова: армия, национальные военно-учебные заведения, командно-политический состав, курсанты, преподаватели.

PREPARATION OF THE COMMAND AND POLITICAL PERSONEL OF THE RED ARMY IN THE SYSTEM OF NATIONAL MILITARY EDUCATION IN 20-30 YEARS OF THE 20TH CENTURY

B. Kadyrov, V. Korolev

Abstract. The article deals with the fundamental national policy of the Soviet state in the conditions of the Armed Forces - the preparation of a national command and political personnel. The issues, associated with the formation of national military education institutions, filling them with permanent and non-permanent personnel, are examined. Particular attention is paid to activities of party and military authorities that ensure the quality of the national military educational institutions organization. The article states the reasons of closing of national military education institutions and transforming them into all-Union, it discusses the importance of creating and maintaining national military educational institutions.

Keywords: Army, national military educational institutions, the command and political personnel, cadets, teachers.

Одним из важнейших политических институтов государства является армия. Являясь органом государства, армия органически связана с социумом. В ней находит отражение вся совокупность общественных отношений – политических, экономических, общественных, духовных. В рядах Вооруженных Сил служат представители всех наций и народностей страны. Большую роль здесь, безусловно, играют офицерские кадры. Вопросу их подготовки всегда уделялось и будет уделяться большое внимание. Поэтому опыт России, Советского государства, в том числе в 20 – 30-е годы в вопросе подготовки национальных кадров начальствующего состава армии является ценным и показательным.

Становление системы национального военного образования приходится на период 1922 – 1925 гг. Эта система предусматривала подготовку командиров основных родов войск (пехоты, кавалерии, артиллерии) в национальных военных школах.

Для тех наций и народностей, которые уже имели свои воинские части или предполагалось их формирование, создавались военные школы, рассчитанные на подготовку среднего командного звена – командиров взводов в пехоту, эскадронов – в кавалерию, командиров батарей – в артиллерию. Таковых в 1924 – 25 гг. было открыто восемь: Объединенные Грузинская, Армянская, Азербайджанская, Казахская, Татаро-Башкирская, Белорусская, Среднеазиатских национальностей и Червонных старшин. Эта сеть оставалась почти неизменной до 1927 г. (за исключением 1925 – 26 учебного года, когда в составе Киевской артиллерийской школы была создана батарея для подготовки артиллеристов для украинских частей, а в 1926 – 27 учебном году расформирована Объединенная Казахская военная школа).

В 1927 г. Объединенные Грузинская, Армянская, Азербайджанская военные школы расформируются. Командиров для этих

национальных частей стали готовить в Закавказской пехотной школе, где были образованы грузинское, армянское и тюркское отделения.

В связи со слабой общеобразовательной подготовкой поступающих в военно-учебные заведения в ряде республик СССР в 1924 – 25 гг. были образованы школы для подготовки молодежи к поступлению в национальные военно-учебные заведения. Так, в 1924 – 1925 гг. были созданы Украинская и Закавказская военно-подготовительные школы; в 1926 году создается Узбекская военно-подготовительная школа, но через год она закрывается в связи с малым количеством представителей среднеазиатских народностей, желающих поступить в данное военно-учебное заведение.

При ряде военных школ были открыты курсы подготовки, предназначенные для переучивания лиц начальствующего состава, не имевших военного образования. Это – первый тип военных школ.

Вторым типом военных школ являлись политические. Они готовили политработников первичного звена. Это Грузинская, Армянская, Азербайджанская и Центральная Тюркская (в Казани) военно-политические школы. До 1925 – 26 гг. они существовали без изменений. В 1926 г. они расформируются, а политработников стали готовить на военно-политических курсах при Объединенной военной школе Среднеазиатских национальностей и в Тифлисской пехотной школе.

Необходимо отметить, что командиров среднего звена готовили и общесоюзные военные школы, где для национальной молодежи бронировались места. Кроме того, существовали военные школы, готовившие командный состав для номерных частей, который мог использоваться в национальных частях: Объединенная школа коммунаров (здесь обучались представители польской национальности), Объединенная Интернациональная (карелы, эстонцы, финны), Северокавказская школа горских народностей (всего 16 национальностей Северного Кавказа), Украинская кавалерийская школа (украинцы), Татарский эскадрон крымской кавалерийской школы (крымские татары). Созданные в 1924 – 25 гг., эти учебные заведения также в скором времени подверглись существенному сокращению в виду малочисленности национальных формирований. В 1926 – 27 бюджетном году был расформирован татарский эскадрон Крымской кавалерийской школы, а Объединенная школа коммунаров влита в состав Объединенной Интернациональной школы. В

дальнейшем Объединенная Интернациональная школа входит в состав Московской пехотной школы им. Акенбреккера.

Главное назначение национальных военных школ заключалось в том, чтобы воспитать грамотного, политически развитого командира, знающего военное дело, владеющего формами и методами обучения и воспитания личного состава.

Национальный командно-политический состав высшего звена и технический персонал готовились в общесоюзных учебных заведениях (академиях, различных военных школах, курсах усовершенствования начсостава РККА), где для них бронировались места. Так, после Гражданской войны окончил с золотой медалью Академию РККА уроженец села Биштяки Уфимской губернии Миннигалий Мингазович Шаймуратов. В 1934 г. он становится помощником начальника отделения разведки одного из управлений Генерального штаба РККА. Осенью того же года он направляется военным атташе в Турцию. Затем 3 года был на оперативной работе в Китае, за что был награжден орденом Красного Знамени. После службы в Китае назначается командиром полка по охране Кремля. Накануне Великой Отечественной войны вторично командует в Китае. С декабря 1941 г. – командир 112 Башкирской кавалерийской дивизии.

Подготовка командиров подразделений связи, инженерных войск и других родов войск проводилась путем приема лиц соответствующей национальности в обычные военные школы либо на общих основаниях, либо для них также бронировались места.

Организация военных школ была определена приказом РВС СССР в 1925 г., согласно которому военные школы являлись строевыми частями. Организационно школы состояли из управления, преподавательского состава, учебных подразделений и обеспечивающих организаций. Школы возглавлялись начальником и военным комиссаром (до введения единоначалия). В ее управление входили: учебная часть во главе с начальником учебно-строевого отдела, его заместитель и партийно-политический аппарат (помощник военного комиссара, начальник клуба, секретари партийной и комсомольской организации). Преподавательский состав входил в педагогический совет и предметные цикловые комиссии. Учебные подразделения состояли из курсантских рот, которые делились на учебные взводы. В число обеспечивающих организаций входили: солдатские подразделения, оркестр, медицинская и ветеринарная части.

Одной из труднейших задач того времени

было укомплектование военных школ переменным составом (курсантами). Причиной этому было отсутствие достаточного количества образованной молодежи, желающей посвятить себя военной службе. Это касалось не только национальных учебных заведений, аналогичная ситуация была во всех образовательных учреждениях.

Особенно трудно было с набором курсантов в военные школы Казахстана и Средней Азии. Видимо поэтому в военные школы, дислоцированные в этих регионах, принимались юноши, имеющие слабую общеобразовательную подготовку [3]. Неграмотность поступающих и незнание ими русского языка являлись существенными факторами, сдерживавшими развитие национальных военных школ. Это вынуждало приспособлять учебную систему к уровню развития курсантов, включать в программу значительный объем общеобразовательного материала и русского языка в ущерб специальной подготовке. Так, в военно-политической школе Украинского военного округа в 1926 г. было увеличено количество часов по изучению русского языка: в младших классах на это выделялось 148 часов, в средних – 107 и в старших – 36 часов [4]. Естественно, это отражалось на изучении и преподавании других дисциплин. Так, по учебным планам специальные предметы должны были иметь 130 – 150 часов, а получили лишь 79 – 97 часов [4]. При общей слабой подготовке поступивших в школу это вызывало большие затруднения в учебной работе.

Политработники старшего и высшего звена также обучались в учебных заведениях, в которых готовились политические кадры для всей РККА.

Комплектование курсантских подразделений в национальных военно-политических школах существенно отличалось от других военно-учебных заведений. Если в общесоюзные военно-политические школы принимались командиры взводов – коммунисты (хотя в начале 20-х гг. принимались и комсомольцы), имеющие общее военное образование и проработавшие в командной должности не менее 2-х месяцев, то к поступающим в национальные военно-политические школы эти требования не предъявлялись. В Закавказье, например, по разверстке политических отделов национальных дивизий кандидаты для поступления в военные школы отбирались из рядового и начальствующего состава своих дивизий. Здесь кандидаты отбирались по нарядам политуправления Кавказской Краснознаменной армии – из соответствующих национальных

соединений. По направлениям ЦК компартий республик принималась и гражданская молодежь. Поступающие могли быть членами коммунистической партии, комсомольцами или сочувствующими, т.е. беспартийными. Последние зачислялись по утверждению комиссара и бюро ячейки РКП (б) школы. В Средней Азии до 1929 г. принимались и члены молодежной организации «Жошчи» (узбекское название крестьянской организации, сходной по своему социальному, политическому значению с комитетами бедноты в РСФСР). По опыту практической работы абитуриенты должны были иметь стаж не менее 4-х месяцев службы в армии или такой же опыт политико-просветительской работы вне ее. Требования по грамотности сводились к умению читать и писать на родном языке, знанию 4-х действий арифметики над отвлеченными числами [5].

Для подготовки младших командиров было создано два вида школ: отдельные и полковые. Первые создавались для тех наций, которые ранее к военной службе не привлекались. Они должны были стать основой будущих национальных формирований. К их числу, открытых в 1924 – 1925 гг., относятся: Бурят-Монгольская, Туркменская и Киргизская школы младших командиров [6].

Появление школ 2-го вида (полковых) было вызвано необходимостью иметь опытный младший командный состав. В 1924 – 25 гг. они создаются при национальных дивизиях Украины, Белоруссии и Закавказья [7]. По мере строительства национальных частей в других регионах СССР там тоже открываются полковые школы. Дивизия имела, как правило, три школы, в менее крупных воинских единицах типа бригады или полка было по одной школе [7].

Одной из проблем в вопросе подготовки национальных командных кадров являлось обеспечение военных школ постоянным составом. Организация нормального хода обучения упиралась в ограниченное число командиров и, особенно, преподавателей. Так, на весь Туркестанский край было всего несколько человек, получивших военное образование в прежних кадетских, пажеских корпусах и училищах, да и те были выходцами из феодально-байских слоев.

Всего же на 1 апреля 1925 г. командно-политический и административный состав РККА был следующий (в процентах): русских – 64,62; украинцев – 9,84; белорусов – 4,62; татар – 2,1; грузин – 1, 83; евреев – 1, 63; поляков – 1,42; латышей – 1,37; армян – 1,35; немцев – 0, 61; эстонцев – 0, 53; казаков – 0, 24; узбеков – 0,18; туркмен – 0, 08; башкир – 0, 07 [3]. Примерно

такая же картина в учебных заведениях. В них постоянный состав представлен следующим образом (в %): русских – 83,3; украинцев – 3,9; белорусов – 3,3; татар – 2,1; грузин – 2,1; армян – 1,4; прочих – 6,5 [9].

Предпринимались попытки обучать преподавателей местным языкам. Так, прошедшая в 1924 г. конференция военно-учебных заведений, расположенных в Казани, уделила этим вопросам непосредственное внимание [1]. В ней принимали участие преподаватели 7-й пехотной, Объединенной Татаро-Башкирской и 4-й военно-инженерной школ. В резолюции по докладу о национальном вопросе было сказано, что исходя из факта нахождения этих школ на территории Татарской республики необходимо изучение личным составом этих вузов национального вопроса, географии, истории республики и татарского языка. Для Объединенной Татаро-Башкирской школы признано своевременным начать обучение преподавателей национальным языкам.

Вторым направлением деятельности советских, партийных и военных органов явилось расширение подготовки постоянного состава из местных народов. Они готовились в Военно-политической академии им. В. Толмачева (с 1929 г. имени В.И. Ленина), в Коммунистическом университете народов Востока. Преподавательский состав по военным дисциплинам проходил подготовку в соответствующих академиях и курсах усовершенствования командного состава.

В целях повышения военно-научной квалификации, расширения кругозора и ознакомления с военно-техническими достижениями в национальных вузах регулярно читались лекции и доклады, создавались кружки военно-технических знаний, занятия в которых проводились 1 – 2 раза в декаду [10]. Для более глубокого изучения положения дел в военных школах и оказания им помощи на заседаниях РВС СССР заслушивались отчеты должностных лиц о состоянии боевой и политической подготовки, дисциплины и успеваемости в национальных военно-учебных заведениях. Так, на заседании РВС САВО летом 1929 г. был заслушан доклад начальника Среднеазиатской военной школы им. В.И. Ленина о боевой готовности, учебе и дисциплине в школе. Выяснилось, что главной причиной недостатков в учебе (слабое знание топографии, низкая стрелковая подготовка и др.) является несоответствие части начальствующего и преподавательского состава своему должностному положению. Для проверки и обновления последнего была создана специальная комиссия [11].

Во второй половине 30-х годов руководство страны объявило о решении в СССР национального вопроса. К этому времени многие народы имели свои национальные формирования, либо части и подразделения в составе других национальных или номерных соединений.

7 марта 1938 года постановлением ЦК ВКП (б) и приказом Народного комиссара обороны СССР от 16 апреля 1938 г. все национальные формирования были преобразованы в общесоюзные без указания прошлой национальной принадлежности. Все национальные формирования были переведены на кадровый тип строительства и стали номерными. При этом Украинские и Белорусские дивизии были переведены на экстерриториальную систему комплектования. В Средней Азии, Закавказье, Поволжье они слились с общими частями Красной Армии [12].

Вместо 19 национальных военных школ, имевшихся в структуре РККА в середине 20-х гг., к середине 30-х гг. осталось лишь 6. Изменились не только их количество, структура, организация, но и названия. Это следующие национальные военные школы: Татаро-Башкирская пехотная им. ЦИК ТАССР, Закавказская пехотная школа, Среднеазиатская пехотная школа им. В.И. Ленина, Украинская кавалерийская школа им. С.М. Буденного, Киевская артиллерийская школа и командная военная школа Белоруссии.

Интересы государства и Вооруженных Сил требовали превращения национальных военных школ в хорошо организованные учебные центры, оснащенные техникой и оружием, полигонами и учебными центрами, с подготовленным командно-политическим и преподавательским составом. Школы надо было укомплектовать штатным количеством курсантов такого уровня образования, который позволил бы сократить количество учебного времени на общеобразовательные дисциплины, повысив количество часов на специальные. Путь к достижению этой цели лежал через выполнение намеченных программ национального военного строительства, претворение в жизнь ранее принятых решений руководства ВКП (б) и государства в области национальной политики.

Конечно, укреплению национальных вузов, улучшению их работы могло бы способствовать назначение на должности руководящего состава военных школ лиц коренной национальности. Однако, это делалось не всегда и не везде.

Основной причиной преобразования национальных военно-учебных заведений в общесоюзные явилось свертывание национального военного строительства, преобразование национальных воинских частей и

соединений в общесоюзные. Следствием этого решения явилась ликвидация системы национального военного образования. Однако, значение национального военного образования в 20 – 30-е гг. было большое. Национальные военные, военно-политические, полковые (бригадные) школы комсостава подготовили значительный отряд начальствующего состава среднего и младшего звена для национальных воинских формирований и номерных частей. В итоге армия имела определенное количество командиров и политработников, отвечавших

требованиям существовавшей военной теории и практики. В национальные военные учебные заведения были привлечены для работы старые военные специалисты из числа нерусских народов, подготовлен большой отряд военных кадров послереволюционной России. Они внесли свой определенный вклад в дело просвещения нерусских народов; способствовали их дальнейшему развитию, что, в конечном итоге, способствовало укреплению единства народов страны.

Литература:

1. Конференция вуз г. Казани // Военное знание, 1924. - № 3. – С. 98.
2. Проблемы госстроительства в первые годы Советской власти. Сборник. - Л.: Наука, 1973. – С. 237.
3. Российский государственный военный архив (РГВА), Ф. 110, Оп. 2, Д. 390, Л. 17.
4. Российский государственный военный архив (РГВА), Ф. 62, Оп. 2, Д. 68, Л. 178.
5. Российский государственный военный архив (РГВА), Ф. 9, Оп. 13, Д. 152, Л. 6.
6. Российский государственный военный архив (РГВА), Ф. 4, Оп. 14, Д. 23, Л. 47.
7. Российский государственный военный архив (РГВА), Ф. 4, Оп. 14, Д. 23, Л. 48.
8. Российский государственный военный архив (РГВА), Ф. 9, Оп. 2, Д. 14, Л. 5.
9. Российский государственный военный архив (РГВА), Ф. 9, Оп. 7, Д. 45, Л. 46.
10. Российский государственный военный архив (РГВА), Ф. 25030, Оп. 1, Д. 5, Л. 1.
11. Российский государственный военный архив (РГВА), Ф. 9, Оп. 3, Д. 373, Л. 1.
12. Российский государственный военный архив (РГВА), Ф. 9, Оп. 3, Д. 373, Л. 11.

Сведения об авторах:

Кадыров Басир Гантельбариевич (г. Казань, Россия), доктор исторических наук, профессор кафедры философии и социально-политических дисциплин, Казанский инновационный университет (ИЭУП), e-mail: luiza1206@mail.ru

Королев Валерий Васильевич (г. Казань, Россия), кандидат философских наук, доцент, старший научный сотрудник Института психологии, педагогики и социальных проблем.

Data about the authors:

B. Kadyrov (Kazan, Russia), doctor of historical sciences, professor at the Department of Philosophy and Social and Political Sciences, Kazan Innovation University (IEMU), e-mail: luiza1206@mail.ru

V. Korolev (Kazan, Russia), candidate of philosophical sciences, docent, senior researcher of Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems.



ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ШКОЛ В 60-Е ГОДЫ XX ВЕКА В ТАССР

Л.Г. Сиразева

Аннотация. В статье рассматриваются тенденции развития и становления Детских художественных школ ТАССР. Исследуется проблема учебно-воспитательных и организационных работ. Отмечается огромная роль внешкольных учреждений в эстетическом воспитании подрастающего поколения, указывается важная роль в профессиональной ориентации подростков, юношей и девушек. Описывается неоценимая помощь основателей художественных школ, правительства, городских руководителей, первых директоров, первых учителей.

Ключевые слова: народное образование, внешкольное учреждение, воспитание, педагог, профессия, художественная школа, малая академия, учебный план, материальная база, художественный фонд, культура, искусство, мастерская, живопись, рисунок, история искусства.

THE HISTORY OF THE FORMATION OF ART SCHOOLS IN THE 60-IES OF XX CENTURY IN THE TASSR

L. Sirazeva

Abstract. The article considers tendencies of development and the path of the study of Children's art schools of TASSR. It explores the problem of educational and organizational work. The huge role of non-formal education institutions in the aesthetic education of the younger generation is indicated, also an important role in the professional orientation of adolescents, boys and girls. It describes the invaluable help of the founders of art schools, governments, city leaders, first directors, first teachers.

Keywords: public education, non-school institution, education, teacher, profession, art school, a small academy, curriculum, material resources, the art fund, culture, art, workshop, painting, drawing, art history.

С первых дней Советской власти в нашей стране вместе с развитием школьного дела впервые в мире начала создаваться система учреждений внешкольного воспитания. Внешкольные учреждения заняли прочное место в системе воспитания детей и подростков; многим тысячам юношей и девушек помогли выбрать любимую профессию, определить свое место в жизни. Значительное развитие получила сеть внешкольных учреждений, окрепла их материальная база.

В тяжелые для Советской республики дни, в условиях хозяйственной разрухи и начавшейся гражданской войны, голода и свирепых эпидемий, Центральный Комитет партии и Советское правительство приняли специальные постановления в защиту прав ребенка. Детям передавались лучшие особняки, помещичьи имения, дворцы.

В Программе партии, принятой VIII съездом РКП (б) в 1919 году, была выдвинута перспективная социальная и педагогическая задача подготовки из подрастающих поколений всесторонне развитых членов коммунистического общества. В стране создавалась новая система народного образования.

Ведущее место в решении этой задачи принадлежало советской школе. В то же время и

внешкольная работа приобрела исключительно важное политическое значение в борьбе за подрастающее поколение. Огромная роль в разработке проблем внешкольной работы с детьми принадлежала Н.К. Крупской, которая руководила внешкольным отделом Наркомпроса. «Внешкольная работа, - писала Надежда Константиновна, - чрезвычайно важна, так как она может помочь правильному воспитанию детей, создать условия для их всестороннего развития».

20-е и 30-е годы - это период бурного развития сети внешкольных учреждений в стране, охватывающей основные направления внешкольной работы с детьми и подростками. Создавались районные и городские клубы, Дома пионеров, детские библиотеки.

XXV съездом КПСС (Раздел V Внешкольное воспитание. Статья 29. Внешкольные учреждения, 1976 - 1980 годы) была поставлена задача «В целях всестороннего развития способностей и склонностей учащихся, воспитания общественной активности, интереса к труду, науке, технике, искусству, спорту, военному делу, а также для организации культурного отдыха и укрепления их здоровья государственные предприятия, учреждения и организации, колхозы, кооперативные,

профсоюзные, комсомольские и другие общественные организации создают Дворцы и Дома пионеров, станций юных техников, юных натуралистов, юных туристов, детские библиотеки, спортивные, художественные, музыкальные школы, пионерские лагеря и другие внешкольные учреждения» [1, с.98].

Внешкольные учреждения вместе со школой являются надежной гарантией в обеспечении каждому гражданину нашей страны права на образование, развитие своих способностей и интересов, профессиональных намерений, научного, технического и художественного творчества (Конституция СССР, статьи 40, 45, 47) [2, с.221].

С 1918 года в СССР начали открываться художественные студии для детей рабочего класса (Петроград, Путиловский завод, особняк на Рижском проспекте). Дети обучались музыке, рисованию, танцам, занимались в духовном оркестре... В ТАССР такие студии начали формироваться с 1930-х годов, а художественные школы с 1940-х годов.

В 1962 году в г. Альметьевск была открыта первая детская художественная школа - директором был назначен Стефановский Геннадий Алексеевич, заслуженный работник культуры РТ и России. Из архивной выписки администрации Альметьевского района и города Альметьевска: Решение исполкома Альметьевского городского Совета депутатов трудящихся от 13.09.1963 года, № 315 о проведении правовой регистрации домовладения города.

На основании инструкции НККХ РСФСР и приказа наркома РСФСР от 23 декабря 1945 года за № 644 «О проведении технического учета и правовой регистрации по всем городам, дачным рабочим и курортным поселкам РСФСР» проведена правовая регистрация и техническая инвентаризация строений города принадлежащих государственным учреждениям и частным лицам. Исполком городского совета решает:

1. Признать владельцами домовладения на право государственной собственности с выдачей регистрационных удостоверений Городской отдел народного образования школы и ясли.

2. Выдачу регистрационных удостоверений поручить бюро технического учета Альметьевского Горкомхоза.

(Председатель исполкома Альметьевского горсовета: К. Габдрахманов. Секретарь исполкома Альметьевского горсовета: Р. Хасанова. Основание: ф.29/28. оп. 1, д. 199, лл. 141 [2]).

В 1962 году Стефановским Г.А. был начат «Дневник ДХШ» и «Книга приказов», где он

подробно описывал все важнейшие моменты из жизни школы. Первая запись от 30 ноября 1962 года, приказ № 1: «С 1 декабря 1962 года бухгалтера Альметьевской городской типографии Новикову Лидию Александровну принять на должность счетовода в школу по совместительству». От 15 декабря этого же года приказом № 2 были приняты на должность преподаватели Вагин Александр Михайлович, Коголапов Алексей Федорович по совместительству. 20 декабря 1962 года в художественной школе прошли первые вступительные экзамены - по живописи (6 часов на группу - руководитель Коголапов А.Ф.); по рисунку (5 часов на группу - руководитель Вагин А.М.); по композиции (5 часов на группу - руководитель Черницына В.А.). 14 января 1963 года на основании экзаменов и правил о поступлении в школу было зачислено 60 учащихся. Согласно расписаниям, занятия проводились в двух сменах: 1 смена – №1 – 2 класс и № 2 – 1 класс; 2 смена – № 3 и № 4 – 1 класс.

С 1 сентября 1963 года начинается второй учебный год; было принято 21 учащихся. Постепенно налаживается жизнь школы: работа с родителями, индивидуальные работы с детьми, выставочно-конкурсные работы, творческие вечера, встречи со знаменитыми людьми и т.д.

В 1972 году в городе Елабуге открылась еще одна художественная школа. Из архивной выписки администрации Елабужского района и города Елабуги: Решение исполкома Елабужского городского совета депутатов трудящихся от 26 сентября 1972 года, № 393 об открытии в городе детской спортивной школы, межрайонной фильмотеки и детской художественной школы. Заслушав информацию и.о. заведующего ГОРОНО тов. Лапшина Н.П. об открытии в городе детской спортивной школы и межрайонной фильмотеки и детской художественной школы, исполком городского Совета депутатов трудящихся решил:

1. Открыть детскую художественную школу на 25 учащихся с 1-го сентября на базе музыкальной школы [7].

(Зам. председателя Елабужского горсовета: Л. Соколова. Секретарь исполкома Елабужского горсовета: В. Селеванова. Основание: фонд № 13, опись № 1, арх.431, лл.23, 24 [3]).

На окраине исторической части города, рядом с городским парком, находится интересное архитектурное сооружение, посередине которого на уровне третьего этажа выделяется эркер с шатровым завершением, на шпиле которого восседает бессмертная сказочная птица Феникс из Райского Сада, символ неиссякаемого творчества.

Переступив порог заведения, попадаешь в особый мир искусства. Каждого вошедшего приветливо встречает с большого портрета самый известный елабужанин Иван Иванович Шишкин (1832 – 1898), своими живописными полотнами прославивший на весь мир окрестности родного города. У юных елабужан есть возможность получить азы художественного образования, не выезжая из родного города.

Первым ее директором стал молодой выпускник Казанского художественного училища им. Н.И. Фешина Миннахметов Зиннур Миннахметович. В архиве сохранилась «Книга приказов отдела культуры исполкома Елабужского Райсовета депутатов трудящихся» – фонд 175, опись № 3, ед. хр. № 23. Приказ № 52 по Елабужскому отделу культуры от 23 августа 1972 года: 52-1 принять на должность директора художественной школы Миннахметова Зиннура Миннахметовича с месячным окладом по тарифу; 52-2: командировать Миннахметова в город Казань для приобретения оборудования для художественной школы с 24 августа по 26 августа 1972 года. ГОРОНО выделил ему одну комнату при музыкальной школе № 1, где проводились занятия в двух группах – в первую и во вторую смену. Миннахметов З.М. был и директором, и единственным педагогом этой школы.

В 1973 году школа переехала в непригодное старинное здание по улице Карла Маркса (ныне Казанской) в здании городской больницы первой половины XIX века, являющимся на сегодняшний день памятником архитектуры республиканского значения. Поначалу помещения, где отсутствовали все удобства, приходилось делить с санэпидемстанцией. Создание базы школы, микроклимата – все когда-то начиналось с нуля.

В этом же году в школу пришла еще один педагог – Нелюбина Тамара Владимировна. В «Книге приказов отдела культуры исполкома Елабужского Райсовета депутатов трудящихся» есть запись: приказ № 31, 31-3 принять на должность педагога Елабужской детской художественной школы тов. Нелюбину Тамару Владимировну с 10 августа 1973 года с месячным окладом по тарификации. Оплатить подъемные в сумме 60 рублей (основание удостоверения № 2 Министерства культуры ТАССР. Зав. отделом культуры М. Шаронова).

С каждым годом преподавательский состав пополняется новыми педагогами. Приказом № 6, от 13 августа 1975 года был принят на работу в детскую художественную школу Иванов Вячеслав Дмитриевич, выпускник Лениногорского педагогического училища. Приказом № 15 от 18 августа 1976 года был

принят в школу Хлебников Павел Александрович, выпускник Лениногорского педагогического училища. Приказом № 24, от 19 августа 1977 года был принят на работу Рожин Иван Леонидович. В 1972 году контингент учащихся вырос с 10 до 330 человек.

В 1973 году по приказу Министерства культуры Татарской АССР была открыта художественная школа № 1 в городе Набережные Челны. Приказ от 13 августа 1973 года № 49-л, город Казань, Кремль: В соответствии с народно-хозяйственным планом и планом развития сети государственных учреждений на 1973 год приказываю:

1. Открыть с 1 сентября 1973 года детскую художественную школу № 1 в городе Набережные Челны с контингентом учащихся 55 человек.

2. Назначить с 1 августа с.г. директором вновь открываемой детской художественной школы т. Гирфанова Фирдуса Гильмутдиновича.

Зам. министра культуры Татарской АССР: М. Низамов. [4].

Все началось с дома 28/11, с общежития. Здесь им выделили 1, 3 и 4 комнатные квартиры для открытия 1-ой художественной школы. Принятый в августе на работу Фирдус Гирфанов за 15 дней смог подготовить школу к началу учебного года. 55 детей, успешно прошедшие отборочный конкурс, с красками, кисточками и бумагами в руках, пришли 1 сентября в художественную школу. Их встретили преподаватели Гирфанов Фирдус Гильмутдинович, Атласов Павел Канонович и Зорина Алевтина Сергеевна. Дети были приняты на 4-летний срок обучения и стали изучать историю искусства, заниматься лепкой, рисованием и живописью. Программа, для всех одна, была прислана из Москвы и утверждена Министерством науки и образования СССР. Натурный фонд копили вместе: дети, родители, учащиеся вечерней школы, помогали жители близлежащих деревень. Преподаватели особо благодарны жителям селу Боровецк, которые безвозмездно приносили в школу все, что представляло художественную и музейную ценность.

Художественная школа недолго находилась в этой общежитии. Благодаря помощи первого руководителя отдела культуры города Ризаевой Людмилы Ильиничны и сотрудника исполкома Хакимовой Гульсабиры Махмутовны в 1975 году она переехала в 17-ую школу и заняла 1 блок рекреации на первом этаже, всего 6 классов. Через год (1976 год) школа вновь поменяла свое местоположение. В этот раз в 26 школе заняли 6 классов в 1-м блоке. Здесь пришлось задержаться

надолго. Количество учащихся с 75 поднялось на 250, затем на - 550. Там же по решению министерства была организована вечерняя школа рабочей молодежи. Школа работала плодотворно, не зря ее называли «малой академией». Желающих учиться было очень много – конкурс 6 человек на 1 место. В 1976 году в школу пришли молодые учителя; коллектив расширялся. Это Аглетдинов Гайнулла Аглетдинович, Хазиев Мадияр Шарипович, Панова Наталья Петровна (история искусства), Шаймарданов Рашид Хазиевич.

В 1975 году в молодом городе Татарских нефтяников Лениногорске открылась первая детская художественная школа. Город выделили в распоряжение детей прекрасное светлое помещение с оборудованием для нужд юных художников. Архивная справка администрации Лениногорского района и города Лениногорска: в архивном фонде исполкома Лениногорского городского Совета имеется решение № 13 от 10 января 1969 года «О выделении земельного участка под строительство детской художественной школы». В решении указано о выделении земельного участка площадью 0,1 га в квартале 16а для ДХШ. Имеется также решение исполкома № 487 от 12 декабря 1975 года «Об утверждении акта Госкомиссии» и приеме в эксплуатацию здания детской художественной школы. (Основание: ф. 789, оп. 1, д. 159, л. 31, оп. 2, д. 19, л. 61.)

Заведующая архивным отделом администрации: Л.Н. Благодарова [5].

Школа занимала помещение общежития нефтяного техникума, где было всего три класса, с общим количеством 80 учащихся. Адрес общежития: проспект Ленина, д. 2А. Инициатором открытия этого островка культуры в городе и первым директором был профессиональный художник, заслуженный деятель искусств ТАССР, народный художник ТАССР Хаертдинов Маснави Хаертдинович. Первыми учителями школы был сам директор, Сатретдинов Д.К., Серова С.В., Ветрещих В.С., Рунов Н.М., Зайкова Т.П., Хабибуллин С.Т., Гафарова Р.Г., Зубкова Л.Д., Трофанчук Р.Т. Через пять лет школа перешла в новое четырехэтажное светлое здание по проспекту Ленина, д. 4. Здесь появилась возможность заниматься любимым делом у 280 учащихся. Постепенно контингент учащихся вырос до 450 человек.

Главной задачей обучения школы ставит эстетическое воспитание детей, а также обучение профессиональным навыкам изобразительной деятельности. Коллектив преподавателей и учащихся ведет большую работу по пропаганде

изобразительного искусства в городе - экскурсии, беседы, практикумы, мастер-классы. Школой накоплен богатый материал по методике преподавания декоративно-прикладной композиции, который во многом определяет лицо, историю и традиции школы. В архиве школы сохранились документы:

1. Заявление: «Начальнику лабораторий и мастерских Академии Художеств СССР тов. Бриллиантову Л.Н. Лениногорская детская художественная школа Татарской АССР просит Вас помочь изготовить через Вашу фотолабораторию фоторепродукции с картин и рисунков размером 40 см по большой стороне, согласно прилагаемому списку. Наш расчетный счет № 1513048 в Лениногорском отделении Госбанка ТАССР. Директор ДХШ: М. Хаертдинов, гл. бухгалтер: Е. Адельшина».

2. Заявление Лениногорского городского комитета ТАССР от 10 марта 1977 года: «Президенту Академии художеств СССР Николаю Васильевичу Томскому, народному художнику СССР... мы обращаемся к Вам, уважаемый Николай Васильевич, с просьбой помочь приобрести через гипсоформовочную мастерскую Академии художеств гипсовые слепки античной скульптуры и учебно-наглядные пособия для уроков рисования. Кроме того, просим выделить нам из фондов Института имени И.Е. Репина учебные постановки студентов по рисунку и живописи, как методическое пособие. С глубоким уважением к Вам первый секретарь Лениногорского горкома КПСС: - Л. Смагин, председатель исполкома городского Совета депутатов трудящихся: М. Моряков».

3. Письмо из Академии художеств СССР от 20 апреля 1977 года: «Лениногорск Татарской АССР, секретарю Горкома КПСС тов. Смагину. На ваше письмо Президенту Ордена Ленина Академии художеств СССР т. Томскому Н.В. сообщаем, что гипсоформовочная мастерская Академии художеств СССР приложит возможные усилия в оказании помощи детской художественной школе. Вам следует поручить ответственным товарищам выслать нам конкретный заказ на гипсовые учебные пособия согласно прилагаемого прейскуранта. С уважением начальник управления мастерских и лабораторий: Охварин Е.М [6].

Обязательными дисциплинами в школе являются рисунок, живопись, станковая композиция и история изобразительного искусства. Педагогический коллектив школы постоянно сотрудничает со всеми общеобразовательными учреждениями города. Это способствует повышению интереса жителей

города к детскому творчеству и художественной школе.

С самых ранних лет ребенок, знакомясь с гармонией звуков и слов, выразительностью красок и форм, стремится применить их в жизни - в меру возрастных и индивидуальных возможностей. Художественная деятельность содействует развитию вкуса, воображения и фантазии, таких важных качеств личности как самостоятельность, наблюдательность, выдержка и др., столь необходимых для выработки активной жизненной позиции.

Внешкольные учреждения - прекрасная база для организации досуга детей и молодежи, для практического обеспечения права на отдых, охрану здоровья граждан нашей страны,

предусмотренных Конституцией СССР (статьи 41, 42).

Задача формирования всесторонне развитой личности человека современного общества решается всей системой воспитания, включающей деятельность учебно-воспитательных и культурно-просветительных учреждений, общественно-политических организаций; воздействие литературы и искусства, средств массовой информации и коммуникации. Огромная роль в воспитании детей и подростков, юношей и девушек принадлежит внешкольным детским учреждениям. Ни одно государство мира не имеет столь широко развитой системы внешкольных учреждений, какой располагает наша страна.

Литература:

1. Абакумов А.А. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа / А.А. Абакумов // Сборник документов 1917 - 1973 г.г. - Москва: «Педагогика», 1974. - 560 с.
2. Материалы XXV съезда КПСС. - Москва: Политиздат, 1976. - 256 с.
3. Архивные документы администрации Альметьевского района и города Альметьевска.

4. Архивные документы администрации Елабужского района и города Елабуги.
5. Архивные документы администрации города Набережные Челны.
6. Архивные документы администрации Лениногорского района и города Лениногорска.
7. Архивные документы Детской художественной школы им. М.Х. Хаертдинова.

Сведения об авторе:

Сиразева Лейсан Гамилевна (г. Набережные Челны, Россия), соискатель ФБГОУ ВО Набережночелнинский педагогический университет, e-mail: leisan.sirazeva@yandex.ru

Data about the author:

L. Sirazeva (Naberezhnye Chelny, Russia), the applicant, Naberezhnye Chelny pedagogical University, e-mail: leisan.sirazeva@yandex.ru



ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЕ «ШАГИ» РУССКОГО ФОЛЬКЛОРА

Е.А. Тинякова

Аннотация. В статье проведен анализ русского фольклора как фона исторического процесса. Автор ставит вопрос, как использовать фольклорные тексты в качестве исторического источника. Поскольку русский фольклор охватывает массовое сознание, историческая его конкретика не столь детальна как авторских академических исторических текстов, однако они ценны тем, что отражали более исторические настроения, сопровождавшие исторические события. Причем эти исторические настроения представлены в фольклоре типологически. Представленное исследование утверждает важность учета исторических настроений в исследовании и анализе конкретных исторических событий. Автором доказывается историческая ценность фольклорных текстов в том плане, что они показывают фон событий процесса истории.

Ключевые слова: русский этнос, народная традиционная культура, материальная культура, фольклор, русский язык, цивилизация, исторический процесс, архаика, творчество, современность.

CIVILIZATION «STEPS» OF RUSSIAN FOLKLORE

Е. Tinyakova

Abstract. The article analyses Russian folklore as historical background. The author poses line of research to present folklore texts as historical source. As Russian folklore embraces mass consciousness, its historically concrete level is not so detailed as authors' academic historical texts, but they are useful for research in reflecting historical moods that accompanied historical events. The more so as these moods are presented in folklore in types. The research of the article confirms the importance of taking into consideration social moods in studying and analysing concrete historic events. The author proves the necessity of studying historical moods in folklore as they show the background of historical process.

Keywords: Russian ethnos, national traditional culture, material culture, folklore, Russian language, civilization, historical process, archaic, creativity, our days.

Традиционная культура признается многими культурологами духовным стержнем этноса. Эту точку зрения целиком поддерживает автор настоящей статьи [11]. Привлекательность русских народных ансамблей в синкретичном единстве представляющих и материальную и фольклорную русскую народную культуру не вызывает споров. На ее привлекательность, причем не только в деятельностном и образном выражении, но и смысловом содержании, никогда не было критики, и международные споры не касались ее. В традиционной культуре, в настоящей статье – русской, сконцентрирован национальный смысл, и из нее протягиваются социальные ментальные векторы.

До 17 века русская традиционная культура была более религиозного содержания, и христианские образы перерабатывались народным сознанием. Русский народ пережил монголо-татарское владычество и приобрел духовную крепость. До этого народный исторический метод был былинно-сказительного типа [8]: в народном творчестве персонажами были прообразы реальных людей, но они были возвышены до «надчеловеческого уровня», а реальные участники исторических событий накладывались на былинные персонажи. Это главные эпические герои, которых дало народное творчество во времена расцвета Киевской Руси в годы княжения Владимира Святославовича. С самого начала

становления историческое массовое сознание русского народа было экологичным: силу для исторических дел русский человек всегда черпал в природе. Сошлемся на такие песни этого периода – «Про Добрыню», «Илья и Соловей-разбойник» [10; с.19-20]. В былинах не было дат – для истории былинного периода было характерно устанавливать исток силы человека в возвеличивании его (это был своеобразный былинный исторический гуманизм), но стиль был настолько характерен – не в контексте определенных исторических событий, а в проявлении силы человека, что без сомнений относилось нас к определенному историческому периоду. Поэтому в историческом потенциале русской народной культуры писание истории началось не с событий, а с раскрытия исторической силы человека, причем был определен фокус этого развития – героизм и мужество. Былины утверждали человека как победителя в этом мире, поэтому патриотическое чувство имеет исторические корни в былинном менталитете. В былинах исторические действия были, в основном, показаны через одного или нескольких героев, чаще трех. Сила богатырей показывалась как власть над событиями, данная природной силой. То есть героический настрой воинов Древней Руси черпал силу из подчинения природе, согласования с ней. Это было этническое историческое понятие о высшей справедливости.

После монголо-татарского нашествия тема борьбы с ордынскими поработителями становится ведущей в устном народном творчестве. И именно этот период – наиболее богатый исторический источник устной традиции, потому что исторические условия не предоставляли возможности заниматься историкописанием в письменной форме: вражды князей, разрушения церквей и храмов, жесткое монголо-татарское иго и разорения. Обобщение исторических действий в одном образе было методом сбора исторической информации. В.Г. Белинский был одним из первых исследователей, кто отделил былины от исторических песен [2; с.173]. Такой границей от былин до исторических народных повествований, по мнению литературного критика, является песня «Щелкан Дуденьевич». Имя татарского посла «Чолхан» было изменено на «Щелкан».

Следующим историческим пространством, в котором формировался и складывался русский фольклор, было крепостное право. Лаппо-Данилевский А.С. делает вывод, что свободный человек превратился в крепостного в XVI - XVII веках [3]. Крепостное ярмо стало жестоким испытанием для крестьян. «Русский крепостной крестьянин вырождался. В последние десятилетия перед освобождением естественный прирост крепостного населения приостановился. Во многих местах выродился и его физический тип, могучая физическая сила, отвага, сметка, лукавая свободная речь, которые так типичны для былинного богатыря крестьянства Микулы Селяниновича; все это сгнуло, все это стерлось под тяжелой пятой крепостного дворянства» [2]. Уже за 100 лет до реформы рост удельного веса крепостного населения остановился, а с 1782 года началось его падение. Крестьянам давали худшую землю: песчаную, глинистую, овраги, косогоры, рытвины, с кустарниками, низменности склонные к болотистости. Из-за этого были конфликты помещиков с крестьянами. Все лучшие сенокосы находились в руках помещиков, леса принадлежали помещикам, а кустарник отдавали крестьянам. Гнет помещиков во времена крепостного права практически отбирал у крестьян проявление личности [5]. Грубое жестокое отношение плодило ответное искажение души крестьян. И это послужило формированию черт грубости. Невозможность противостояния жестокости крепостного права проявлялась и в обрядовой форме русской традиционной культуры. Бесчинства в народных обрядах проявлялись в следующем: воровали домашнюю утварь с плетней, лестницы с подворий, кошело, грабли, метлы, забрасывали колеса, бочки, топоры, ведра на крышу изб, затыкали тряпками трубу, перепутывали дорогу нитками, стучали в

окна ночью, пугали собак, выпускали коров, овец из хлева. Ритуалы бесчинства, проявлявшиеся в разбрасывании, воровстве, разрушении, относились к защитным, охранительным, очистительным [1]. Другим последствием жестокости крепостного права в русской народной традиционной культуре было нарастание мистики в трактовке жизни. Обратим внимание на такую черту крестьянского менталитета как общинность, которая помогала крестьянину в трудные минуты крепостного права, а потом помогала ему выйти из рабской зависимости от помещиков. «Общинное землевладение в России есть факт, выражающий такое отношение человека к земле, какого не существует вообще в остальном цивилизованном мире» [6]. Общинность определяла трудовую деятельность и семейную, одним словом быт в целом. Общинность давала крестьянину такие моральные черты: взаимопомощь, взаимоподдержка, повышение социальности в отношениях, так как и в труде, и в празднике члены общины всегда были вместе. Сущность русской традиционной культуры – в ее общинности. Каноничность, сохранность традиционной культуры обязаны именно общинности менталитета крестьянина.

Отмена крепостного права с исторической точки зрения была «обрывом» для народной традиционной культуры. Типы крестьянства, которые держал крепостной традиционный уклад, нарушились и рассыпались. Освобожденные крестьяне искали место в новой жизни. 30-летний период отпадения крепостного права можно назвать «русским типом гражданской войны». Крепостное право отмирало довольно немирными путями. По России протянулись беспорядки и волнения. В донесении министра внутренних дел Александру II от 18 мая 1862 года отмечались наибольшие беспорядки в Симбирской, Курской, Подольской, Вятской губерниях [7]. Стабильный традиционный крепостной уклад рассредоточил и формирование традиционной культуры, носителя исторической информации. Меняется самоощущение народа, самосознание. Перевод крестьян в дворовые был проявлением кризиса помещичьего хозяйства перед реформой. Профессии дворовых были следующие: конторщик, фельдшер, лесник, огородник, садовник, мельник, пастух, слесарь, кузнец, столяр, ткач, кирпичник, каменщик, плотник. Формирование таких людей развивало тип городской культуры в сельской.

«В 60-х г.г. личность крестьянина оторвалась от личности помещика, но крестьянское сословие по-прежнему оставалось на цепи у помещного дворянства и бюрократии» [4].

С начала 20 века народные традиционные обряды и обычаи перестали поддерживать народную культуру, они были более характерны для сельской жизни, а после отмены крепостного права, особенно в начале 20 века, необычайно растет городское население, причем на очень неэстетичной и материально неблагополучной материальной основе. С исторической точки зрения исчез тот пласт народа, который до первой половины 19 века формировал «золотое ядро» русской народной традиционной культуры. Ведь творцами форм народной культуры исторически непреходящего содержания, конечно, были не забытые крепостным правом крестьяне, а наиболее талантливые. Причем в исторический период возрастающей революционности начинают распространяться антирелигиозные настроения среди народа, а после революции они перешли в атеизм, в крайней степени воинствующего типа с разрушением церквей и храмов, то есть стала уничтожаться та духовная основа, из которой выросла и сформировалась русская народная традиционная культура. Однако несмотря на отмеченные исторические векторы, которые стали препятствовать развитию русской народной культуры в режиме заложенной в ней с времен Древней Руси традиционности, творчество ее продолжалось. Здесь нужно отметить некоторый исторический парадокс: нормы историкописания из русской народной традиционной культуры больше использовались революционной массой русского народа [9], то есть «красными», которая, казалось, была лишена исторических христианских основ, то есть была атеистической. Сюжеты строились по типу былинных сказаний, героями были революционные лидеры – Чапаев, Буденный, Ворошилов. Революционные сражения накладывались на битвы русских воинов в период борьбы с ордынскими поработителями, в период укрепления Московского государства.

Как же продолжала развиваться русская традиционная культура в советское время? Материальная основа русской традиционной культуры почти исчезла вместе с революционным разделением русского крестьянства на «врагов» и «союзников» пролетариата. Революционные сражения, миграции в центр и обратно – все это привело к стихийному «перемещению масс». Тексты народной культуры, в том числе и новые советские обряды, в которых явно был усилен ключ атеизма, стали получать не имевшую ранее референцию, «накладку», к актуальной политической истории. Традиционность народного исторического языка не успевала за «бегом истории». Складывается исторический народный язык повседневности нового типа: уличный язык, городская субкультура, идиомы

«новояза». Новый фольклор совсем не соприкасался с православным смыслом. В дальнейшей жизни исторического метода русской народной традиционной культуры включается метод создания идеологически пропагандистских клише, которые стали применяться как политический инструмент особенно при Сталине, потом в новое и новейшее время. Лозунговость советского периода тоже имела связь со словесной народной культурой; в них можно найти некоторые лозунги типа пословиц. Новый складывающийся советский исторический фольклорный язык имел значительный смысловый политический перевес, обостренную тенденцию к коллективности, использовал много сокращенных слов, неэстетический упрощенный стиль и упрощенную образность. В стране стали меняться «голоса снизу», которым по исторической функции предписан метод историкописания в народном стиле. Давление власти на менталитет стало настолько сильным, что фольклор в народе опустошился от художественности. Это стало причиной появления народного исторического языка упрощенного, эстетически заниженного стиля. Недостаточно грамотная часть народа, имевшая в крови ген традиционной культуры, стала получать огромное количество политической информации, которая стремилась встроиться в ментальность с историческим ускорением, опережая время – сначала усвоить идею, а потом ждать ее воплощения в действии. Однако новый фольклорный язык, который отражал отношение народа к истории, не мог считаться богатством русского языка, так как был очень лексически примитивизирован, огрублен, «блатной» стиль был определенным стилем нигилизма. Меняется и содержание корпуса пословиц, появляются такие тематика: политические – партия, коммунисты, великий, патриотизм; осуждающие – бюрократ, верхоглядство, очковтирательство; новое отношение к труду – ударник, трудодень, соревнование [15]. Пословицы и поговорки советского периода очень хорошо представляют коллективный менталитет того времени.

В наши дни традиционная русская культура переживает особый исторический период: с одной стороны культурологи, этнологи и историки стараются восстановить потерянные черты для более яркого проявления культурологической стороны русского национального менталитета, так как символические образы как бы держат дух народа, а с другой стороны, традиционная культура не может существовать в архаических формах [12]. Поэтому в современном культурном процессе традиционная культура существует прежде всего как творчество. Сценарии

современных народных праздников многоплановы, разносюжетны. Язык современных народных сценариев метафористичный, держит богатство современного русского языка. Эта традиция идет еще от «словаря живого великорусского языка» В. Даля. С исторической точки зрения в общем содержании русской народной традиционной культуре, и прежде всего в словесном тексте фольклора, выделяется универсальное с точки зрения временной соотнесенности «золотое ядро» [13]. По содержанию некоторых пословиц можно догадаться о времени, когда они сложились. Например, пословица: «Аркан не таракан: хошь зубов нет, а шею ест» говорит об ордынской неволе. «Вот тебе, бабушка, и Юрьев день» – об отмене Юрьева дня по указу царя Федора Ивановича. Позже они приобрели универсальный смысл, и сейчас мы редко думаем, как и когда такие пословицы возникли. Главное отличие выделенного исторически универсального фольклорного ядра русской народной традиционной культуры в том, что оно переносимо в другие исторические периоды. Исторический фольклор о Степане Разине перешагнул столетия, и о нем создавались новые легенды, сказания, песни в 19 веке; также этот

исторический фольклорный образ перешел в литературу, живопись. То же касается и исторических образов из форм русской народной традиционной культуры периода конца 16 – начала/середины 19 века, которые автор статьи определяет как «золотое ядро фольклора».

Несмотря на исторические трудности русская народная культура называется «традиционной», то есть ее крепко держит традиция, и исторические катаклизмы все же не смогли уничтожить ее исторический повествовательный метод [13]. Истинность этого исторического повествования в народной культуре с одной стороны поддерживал идеал красоты, выраженный прежде всего в привлекательности русского праздничного народного костюма, который олицетворял высший образ человека, а с другой стороны – непреходящая мудрость народных пословиц и поговорок [14]. Экологический контекст русской народной культуры в песенном творчестве и календарно-земледельческих обрядах возносил душу человека к объективной справедливости природы. Словесные формы русского фольклора чувствительны к ходу истории и могут быть мерилем богатства русского языка и гуманности в разные исторические периоды.

Литература:

1. Занозина Л.О. Обряды Курского народного календаря // Л.О. Занозина // Сеймские берега. - Курск, 1995. - С. 5-6.
2. Кравцов Н.И., Лазутин С.Г. Русское устное народное творчество: учебник для фил. спец. ун-тов / Н.И. Кравцов, С.Г. Лазутин. - 2-е изд. испр. и доп. - М.: Высшая школа, 1983.
3. Лаппо-Данилевский А.С. Методология истории: в 2-х т. / А.С. Лаппо-Данилевский; составитель: Р.Б. Казаков, О.М. Медушевская, М.Ф. Румянцева. - М.: РОССПЭН, 2010.
4. Литвак Б.Г. Русская деревня в реформе 1861 года / Б.Г. Литвак. - М.: 1972. - С. 47.
5. Николаев А. История русского крестьянства: в 4 популярных лекциях / А. Николаев. - СПб., 1909. - С. 23., С. 63.
6. Общинное землевладение и крестьянский вопрос. Собрание брошюр и статей В.А. Панаева. - Спб., 1881. - С. 89.
7. Отмена крепостного права (доклады министра внутренних дел о проведении крестьянской реформы 1861 - 1862 г.г.). - М.-Л., 1950. - С. 152.
8. Перевезенцев С. Древняя Русь. История русского народа с I по XI в.в. / С. Перевезенцев. - М.: Белый город, 2001.
9. 50 русских революционных песен в свободной хоровой обработке. Комментарий Друскина С. - Л.: 1938.
10. Соболева Г. Россия в песне / Г. Соболева. - М.: Музыка, 1976.
11. Тинякова Е.А. В чем загадка привлекательности русской традиционной культуры и ее международного признания / Е.А. Тинякова // «Вопросы культурологии». – 2009. - № 7. - С. 45-47.
12. Тинякова Е.А. Современное творчество и традиционные фольклорные образы Курского края / Е.А. Тинякова // «Вопросы культурологии». – 2009. - № 10. - С. 46-49.
13. Тинякова Е.А. Как фольклор может стать источником исторических исследований / Е.А. Тинякова // «Филология: научные исследования». - 2016. - № 1. - С. 21-25.
14. Тинякова Е.А. Национальная политика не может быть успешной при стирании национальных особенностей / Е.А. Тинякова // «Социодинамика». – 2016. - № 3. - С. 30-36.
15. Хоскин Дж. История советского Союза 1917 - 1991 г.г. / Дж. Хоскин. - Смоленск: Русич, 2000.

Сведения об авторе:

Тинякова Елена Александровна (г. Хотьково, Россия), кандидат философских наук, доцент, преподаватель гуманитарных дисциплин ГБПОУ МО «Сергиево-Посадский колледж», e-mail: etinyakova@bk.ru

Data about the author:

E. Tinyakova (Khotkovo, Russia), candidate of philosophical sciences, associate professor, teacher of humanitarian disciplines GBPOU MO "The Sergijevo-Possadsky college", e-mail: etinyakova@bk.ru

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ МАКИАВЕЛЛИЗМА

О.И. Каяшева, З.Г. Ханова

Аннотация. В статье обращено внимание на феномен профессиональной успешности и сложности определения его критериев в профессиональной деятельности преподавателей высших учебных заведений. Анализируются особенности представлений о профессиональной успешности у преподавателей вузов; отмечается специфика их представлений в связи с феноменом макиавеллизма (склонности личности к манипуляции). Для преподавателей с высоким уровнем макиавеллизма характерны представления о профессиональной успешности, связанные с соблюдением формальных требований вуза; сотрудники со средним уровнем макиавеллизма ориентируются в большей степени на качественные составляющие учебного процесса и профессионально важные качества личности.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональная успешность, профессионально важные качества, психологическая манипуляция, макиавеллизм.

VIEW OF PROFESSIONAL SUCCESS OF THE TEACHERS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS WITH DIFFERENT LEVELS OF MACHIAVELLIANISM

O. Kayasheva, Z. Khanova

Abstract. The article drew attention to the phenomenon of professional success and the difficulty of identifying its criteria in professional activity of teachers of higher educational institutions. Analyzes the perceptions about professional success of University professors, noted the specificity of their representations in connection with the phenomenon of machiavellianism (the tendency of the individual to manipulation). For teachers with high level of machiavellianism is characterized perceptions about professional success associated with compliance with the formal requirements of the University, staff with an average level of machiavellianism focus more on the qualitative components of the educational process.

Keywords: professional activity, the success of professionally important qualities, psychological manipulation, machiavellianism.

Успешность непосредственно связана со словом «успех», предположительно происходящего от древнерусского «спех», и имеет следующие варианты значений: стремиться, двигаться, спешить; помогать, приносить пользу, либо развиваться, созревать и преуспевать [4]. Если обратиться к слову «успешный», то приходим к значениям: сопровождающийся «успехом», «удачный» [10, с.826], и, собственно, означающий положительный исход какого-либо дела [10]. Данные значения раскрывают смысловой контекст изучаемого нами феномена профессиональной успешности. Профессиональная успешность, как отмечает Е.А. Родионова, ссылаясь на Я.С. Хаммера, - это «совокупность позитивных результатов, накопленных в течение карьеры» [12, с.296].

В настоящее время исследование профессиональной успешности привлекает

специалистов из различных сфер - психологии, педагогики, управления, экономики и т.д. Проблемой профессиональной успешности занимались отечественные и зарубежные исследователи (Б.Г. Ананьев, В.С. Степин, Б.М. Теплов и др.; Дж. Болдуин, Дж.Г. Гринхаус, Р. Стивенс, Р.Г. Тернер и др.). Профессиональная успешность является особым феноменом, связанным с факторами объективными (т.е. поддающимися точной внешней оценке) и субъективными («совокупность суждений человека о собственных профессиональных достижениях и результатах» [12, с.296]), среди которых условно (поскольку многие факторы предполагают включение как субъективных, так и объективных компонентов) можно выделить [1;6;9;11-16]:

- соответствие характеристик, качеств субъекта труда требованиям определенной профессии; результативность в

профессиональной деятельности; карьерное продвижение; наличие должности, соответствующей уровню квалификации человека; размер заработной платы; условия труда; уровень профессиональных знаний, умений и навыков и пр.;

- удовлетворенность трудом; наличие определенной системы представлений у субъекта о способах карьерного продвижения; особенности профессиональной мотивации, уровни самооценки и притязаний личности; стремление к самореализации, самосовершенствованию и творческое самовыражение личности в профессии; инициативность в повышении квалификации; эффективность построения межличностного общения на различных уровнях взаимодействия в профессиональной деятельности (с руководством, коллегами, подчиненными и клиентами) и удовлетворенность им; психологическую готовность к перестройке времени и пространства жизни и др.

Критерии успешности профессиональной деятельности условно можно разделить также по показателям ее результативности (А.Л. Журавлев, А.В. Петровский, Ю.П. Платонов и др.), т.е. на количественные и качественные показатели (производительность, эффективность как соотношение результата с затратами на его достижение (А.Л. Журавлев), качество продукции и т.д.) и процессуальную сторону (безошибочность действий, уровень сложности решаемых задач преподавателем и др.).

Достижение профессиональной успешности является одной из важных задач для преподавателей вузов, что обусловлено необходимостью постоянного совершенствования в избранной профессиональной деятельности, повышения уровня педагогического мастерства, эффективной передачей своего опыта студентам и др. Уточнение особенностей представлений о профессиональной успешности преподавателей представляется нам актуальной в условиях тех изменений, которые в настоящее время происходят в российских высших учебных заведениях. Мы предполагаем, что данные представления непосредственно связаны с макиавеллизмом, т.е. склонностью личности к манипуляции другими людьми.

Исследования макиавеллизма впервые появились в политологии и затем были перенесены в психологическую науку. Классическим в политологии считается трактат итальянского государственного деятеля Н. де Б. Макиавелли «Государь» (1513) [8], в котором автором предложены стратегии по удержанию

единовластия, управления завоеванными странами гражданами государства, советниками и др., о поведении государя, стремящегося к народному почитанию, манипулированию толпой и т.д. Многие аспекты работы Макиавелли сводятся к формуле: «Цель оправдывает средства».

В психологии начало изучения макиавеллизма в зарубежных странах относится к 60-м гг. XX в.; в России первые исследования стали проводиться с конца 80-х гг. XX в. Макиавеллизм, как «склонность человека манипулировать другими людьми в межличностных отношениях» [7, с.3], предполагает наличие убеждения у него в том, что манипуляция - естественная часть общения, и людьми «необходимо управлять». Макиавеллизм показывает недоверие субъекта к другим людям, его эмоциональную незрелость, эгоистичность, высокую конкурентноспособность, амбициозность, настойчивость и ориентацию на достижение определенных целей, а не на межличностное взаимодействие, игнорирование социальных норм в тех ситуациях, в которых они мешают достижению желаемого результата [7]. Воздействия макиавеллиста носят преднамеренный и скрытый характер; он вынуждает других людей действовать для достижения собственных целей, интересов. Макиавеллист использует в процессе межличностного взаимодействия различные тактики (лесть, обман и др.), что может в итоге привести к дистанцированию от него других людей, возникновению сложных конфликтных ситуаций [5].

В настоящее время не вполне изучен вопрос о том, какие представления отмечаются у преподавателей с различным уровнем макиавеллизма о профессиональной успешности, в связи с чем нами была проведена дополнительная работа. На первом этапе исследования, проводившемся в 2015г., в опросе приняли участие 30 преподавателей (г. Москва, Университет Российской академии образования и Московский государственный областной университет). Все имели ученые степени по психологическим (21 человек) и педагогическим (9 человек) наукам; возраст от 36 до 50 лет; женщины; стаж работы в вузах от 7 до 19 лет.

Согласно проведенному опросу, преподаватели отметили, что профессиональная успешность заключается в хорошем знании предмета (93,3%); умении доступно давать учебный материал студентам (93,3%) и в способности мотивировать обучающихся (46,7%). Среди профессионально важных качеств, необходимых для обеспечения профессиональной

успешности ими были выделены: коммуникативная компетентность (53,3%), личностная зрелость (46,7%); высокий интеллект, ум (46,7%), стремление к саморазвитию и профессиональному самосовершенствованию (30%); ответственность (30%); требовательность (30%); дисциплинированность (26,7%), порядочность, честность (26,7%), организованность (23,3%), хорошая память (23,3%), решительность (20%), хороший внешний вид, имидж (16,7%), способность управлять другими и вести за собой, лидерские качества (16,7%), уверенность в себе (16,7%), настойчивость (16,7%), критичность мышления (16,7%), креативность (13,3%), смелость (13,3%), высокий самоконтроль (13,3%), эмоциональная устойчивость (10%), толерантность (10%), доброта (10%), целеустремленность (10%), жизненная мудрость (10%), справедливость (10%), вежливость (6,7%), эрудированность (6,7%), любовь к работе (6,7%), предприимчивость (6,7%), рефлексивность (6,7%), самостоятельность (3,3%), наблюдательность (3,3%). Дополнительно преподавателями были названы способность к самокритике (3,3%) и способность к прогнозированию (3,3%).

Объективными критериями успешности стали достойная зарплата (93,3%), наличие должности, соответствующей уровню квалификации (93,3%), ученой степени и ученого звания (83,3%), востребованность в профессии (26,6%), наличие монографий и учебных пособий (26,6%), статей ВАК (не менее двух статей в год, либо в зависимости от требований руководства) (13,3%), участие в конференциях (13,3%), умение составлять рабочие программы дисциплин (10%).

Отмечается некоторое несовпадение представлений преподавателей с требованиями, предъявляемыми к ним в настоящее время, прежде всего, в сфере научно-исследовательской деятельности в высших учебных заведениях. Согласно проведенному опросу, недостаточный уровень участия в данной сфере преподаватели объясняют – высоким уровнем учебной нагрузки в учебном году в вузе (96,7%); недостаточным уровнем заработной платы, не позволяющей публиковаться в платных научных отечественных и зарубежных журналах (90%); занятостью на нескольких местах работы (53,3%); семейными обстоятельствами (50%); несовпадением сферы научных интересов преподавателя с утвержденными направлениями работы кафедры (16,7%); нежелание писать работы недостаточно высокого качества (10%).

На втором этапе в исследовании применялась методика «Макиавеллизм личности» Р. Кристи и

Ф. Грейс (в адаптации В.В. Знакова), результаты которой показали, что для 83,3% преподавателей характерен средний уровень склонности к манипуляции и для 16,7% – высокий уровень. Значимых различий по уровню макиавеллизма у преподавателей со специализациями по психологии и педагогике не выявлено ($U_{эмп.} = 9$, $U_{эмп.} > U_{кр.}$).

Согласно проведенному контент-анализу ответов, для преподавателей со средним уровнем макиавеллизма характерны следующие особенности представлений о профессиональной успешности: ориентация на качество преподавания учебных дисциплин, высокий уровень профессиональных знаний, умений, навыков, наличие необходимых профессионально важных качеств и востребованность в профессии. Для преподавателей с высоким уровнем макиавеллизма характерна ориентация на требования администрации вуза (выполнение требований по научной работе (определенное количество публикаций, статьи в журналах, рекомендуемых ВАК и др., повышение индекса Хирша в РИНЦ и др.)); среди профессионально важных качеств отмечают уверенность в себе, предприимчивость. Они выделяют значимость в профессиональной деятельности способности управления другими людьми и доминирования в группе. Исходя из вышеизложенного, можно предположить, что сотрудники с высоким уровнем макиавеллизма более адаптированы к современным требованиям в вузе, но открытым остается вопрос, связанный с качеством преподавания ими учебных дисциплин при формальном соблюдении основных требований.

Сотрудники (вне зависимости от уровня макиавеллизма) отмечают, что достойная заработная плата в сложных современных условиях является одним из основных показателей профессиональной успешности преподавателей, помимо этого, внимание обращается на должность, занимаемую в вузе, адекватную уровню квалификации преподавателя (например, степень кандидата наук и звание доцента предполагают должность доцента, но не должности ассистента и старшего преподавателя кафедры).

В результате проведенной работы установлено:

1. Система представлений преподавателей об их профессиональной успешности включает в себя наличие ряда профессионально важных качеств, позволяющих эффективно осуществлять необходимую учебную работу со студентами, среди которых основное место занимают коммуникативная компетентность, личностная зрелость, интеллект, стремление к саморазвитию

и профессиональному самосовершенствованию, ответственность, требовательность, дисциплинированность, порядочность, организованность, хорошая память и решительность. Преподаватели отметили, что для профессиональной успешности необходимы хорошее знание учебного предмета, умение доступно дать материал студентам и способность их мотивировать. Среди объективных факторов отмечены уровень заработной платы, наличие должности, соответствующей квалификации, ученой степени и ученого звания и наличие научных публикаций.

2. Субъективные представления преподавателей о профессиональной успешности не соотносятся с предъявляемыми к ним требованиями в вузе: большинство преподавателей учебную работу (проведение лекционных, семинарских и практических занятий на качественно высоком уровне) считают основной в их деятельности; научная и воспитательная работа рассматриваются как второстепенные. При оценке эффективности деятельности преподавателей в вузах акцентируется внимание при составлении рейтинга эффективности преподавателей в первую очередь на их научной работе (отчет по

публикациям монографий, учебных пособий, научных статей в журналах из рекомендуемого перечня ВАК, высокие индексы в РИНЦ и Scopus, выступления на конференциях и др.), затем на воспитательной работе со студентами; учебная работа рассматривается как второстепенный показатель.

3. Макиавеллизм личности не связан с направлением специализаций преподавателей по психологии или педагогике. Преподавателей с низким уровнем макиавеллизма в исследовании нами выявлено не было, у большинства преподавателей определен средний уровень макиавеллизма. Для преподавателей с высоким уровнем макиавеллизма характерна ориентация на требования администрации вуза; представления об успешной профессиональной деятельности у них раскрываются в контексте соответствия выдвигаемым требованиям в вузе, получения высокой зарплаты, наличия ученой степени и ученого звания. Сотрудники со средним уровнем макиавеллизма соотносят профессиональную успешность, прежде всего, с качеством преподавания учебных дисциплин, высоким уровнем знаний, умений, навыков, востребованностью в профессии и достойной заработной платой.

Литература:

1. Антипина И.Ю. Психологический возраст как фактор профессиональной успешности преподавателя вуза: дис ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Антипина Ирина Юрьевна. - Ставрополь, 2007. – 188 с.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности: теоретические и прикладные проблемы / В.А. Бодров. - М.: Институт психологии РАН, 2006. – 622 с.
3. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. - 1991. - № 6. - С. 6-10.
4. Виноградов В.В. Спеть, успеть, успех [Электронный ресурс] / В.В. Виноградов // История слов. - Режим доступа: http://etymolog.ruslang.ru/vinogradov.php?id=spet_uspet_uspeh&vol=1
5. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е.Л. Доценко. - М.: Речь, 2003. – 304 с.
6. Дружилов С.А. Основы психологии профессиональной деятельности инженеров-электриков / С.А. Дружилов. - М., 2010. - С. 5-20.
7. Знаков В.В. Методика исследования макиавеллизма личности / В.В. Знаков. - М.: Смысл, 2001. – 20 с.
8. Макиавелли Н. Государь [Электронный ресурс] / Н. Макиавелли. - Режим доступа: <http://lib.ru/POLITOLOG/MAKIAWELLI/gosudar.txt39587>
9. Образовательная среда современного общества. - СПб.: НИЦ АРТ, 2015. - 202с.: илл.

10. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - М.: Азбуковник, 1998. – 944 с.
11. Пучкова Е.Б. Изучение представлений преподавателей ВУЗа о профессиональной успешности [Электронный ресурс] / Е.Б. Пучкова // Современные научные исследования и инновации. - 2014. - № 11. - Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2014/11/3958>
12. Родионова Е.А. Субъектный подход к определению профессиональной успешности / Е.А. Родионова // Социально-экономические и психологические проблемы управления: сборник научных статей по материалам I (IV) Международной научно-практической конференции, проходившей в Московском городском психолого-педагогическом университете с 23 по 25 апреля 2013 года; под общей ред. М.Г. Ковтунович. - Часть 1. - М.: МГППУ, 2013. - С. 295-308.
13. Сафонова М.В. Социально-психологические особенности женщин, успешных в карьере: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Сафонова Марина Вадимовна. - СПб, 1999. – 233 с.
14. Ситдикова С.Н. Акмеологические особенности развития карьерной успешности женщин: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Ситдикова Светлана Николаевна. - Ростов-на-Дону, 2009. – 196 с.: илл.
15. Толочек В.А. Профессиональная успешность: понятия «способность» и «ресурсность» в объяснении феномена / В.А. Толочек // Человек, общество и управление. - 2010. - № 11. - С. 20-38.

16. Kayasheva O.I., Khanova Z.G. The problem of professional success in the subjective approach // Global Science and Innovation: materials of the VI International

office Accent Graphics communications. Chicago, USA, 2015. - P. 267-269.

Сведения об авторах:

Каяшева Ольга Игоревна (г. Москва, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии труда Российского нового университета, доцент кафедры общей и социальной психологии ЧОУ ВО «Открытый институт - Высшая профессиональная школа», e-mail: idst1230@yandex.ru

Ханова Зоя Гаджиалиевна (г. Москва, Россия), доктор психологических наук, профессор кафедры гуманитарных наук Университета Российского инновационного образования.

Data about the authors:

O. Kayasheva (Moscow, Russia), candidate of psychological Sciences, associate Professor of General psychology and psychology of labor of the Russian new University, associate Professor of General and Social Psychology Institute of the Open - Higher Vocational School, e-mail: idst1230@yandex.ru

Z. Khanova (Moscow, Russia), doctor of psychological Sciences, Professor of Department of Humanities University of the Russian innovative education.



ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА КАК СУБЪЕКТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

С.А. Михалкина, Т.В. Савинова¹

¹Работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (МГПИ-РЭУ). Тема: «Психолого-педагогические технологии совершенствования профессионального общения преподавателя и студентов в условиях современного вуза»

Аннотация. Статья посвящена изучению актуальной в современной психологии проблемы развития компетентности субъекта педагогического общения. В статье обоснованы и охарактеризованы технологии развития компетентности студента как субъекта педагогического общения; представлены особенности организации групповых бесед, ролевых игр, социально-психологического тренинга; раскрыты возможности данных технологий для развития компетентности субъекта педагогического общения. Авторами статьи определены психолого-педагогические условия эффективности применения указанных технологий.

Ключевые слова: педагогическое общение; субъект педагогического общения; компетентность; компетентность субъекта педагогического общения; технология.

TECHNOLOGY DEVELOPMENT COMPETENCE OF STUDENTS AS SUBJECTS OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION

S. Mikhalkina, T. Savinova

Abstract. The paper studies the actual problems in modern psychology of the subject competence of pedagogical communication. The paper based and characterized by the development of technology competence of the student as the subject of pedagogical communication, presented features of the organization of group discussions, role-playing games, socio-psychological training, opened the possibility of these technologies for the development of competence of the subject of pedagogical communication. The authors determined psycho-pedagogical conditions of efficiency of the use of these technologies.

Keywords: pedagogical communication; the subject pedagogical communication; competence; the competence of the subject pedagogical communication; technology.

В настоящее время одной из важных задач высшего образования является подготовка будущего педагога к компетентному психологически обоснованному профессиональному общению. Это связано с тем, что в психологической структуре деятельности учителя педагогическое общение является инструментальным средством реализации профессиональной компетентности. Оно проявляется в процессе коммуникативного, интерактивного и перцептивного оснащения педагогической деятельности.

В современной психолого-педагогической науке разработаны плодотворные идеи, раскрывающие сущность общения, на которых базируется изучение проблем подготовки учителя к его эффективному применению в образовательном процессе (А.А. Бодалев [2], В.А. Кан-Калик [4], А.А. Леонтьев [5] и др.). Однако, несмотря на наличие большого количества серьезных исследований по указанной тематике, среди разнообразных практических проблем,

выделяемых учителями, одно из первых мест занимает недостаточный уровень сформированности компетентности субъекта педагогического общения. Это позволяет рассматривать подготовку учителя к полноценному разрешению этой проблемы в качестве профессионально-важной задачи системы педагогического образования, для решения которой необходимо использовать специальные технологии подготовки студента к реализации педагогического общения.

Активное внедрение технологий развития компетентности студента как субъекта педагогического общения в образовательный процесс осуществляется в рамках деятельности НИЛ «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования» при кафедре психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева». Ю.В. Варданян определены технологические основы развития

компетентности субъекта педагогического общения [3], Т.В. Савиновой раскрыто содержательное оснащение процесса развития компетентности студента как субъекта педагогического общения [7], С.А. Михалкиной определены возможности использования интерактивных форм обучения для развития коммуникативной компетентности будущего педагога [6], Н.А. Беловой, Е.А. Кашкаревой рассмотрены траектории развития профессиональной межкультурно-коммуникативной компетентности учителя в системе педагогической подготовки [1].

Под технологиями развития компетентности студента как субъекта педагогического общения мы понимаем взаимосвязанную совокупность методов и средств коммуникативного, интерактивного и перцептивного оснащения деятельности педагога в процессе проектирования, осуществления и анализа результатов решения профессиональных задач.

Как свидетельствуют проведенные исследования, наиболее эффективными для развития компетентности студента как субъекта педагогического общения являются технологии активного взаимодействия в совместной деятельности (групповые дискуссии, анализ ситуаций, ролевые и деловые игры, элементы социально-психологического тренинга и др.). Применение данных технологий позволяет максимально приблизить обучающую среду к условиям профессиональной деятельности, способствует оптимизации коммуникативного потенциала студентов, развитию их теоретической и практической компетентности как субъектов общения, развитию социально-перцептивных способностей.

Тематическое содержание групповых дискуссий может быть самым разнообразным: межличностные отношения участников группы; события и процессы, происходящие в жизни студентов; групповое обсуждение проблемных ситуаций из педагогической практики и др. Проанализировав индивидуальные и коллективные решения, а также поведение участников дискуссии, можно оценить как индивидуальный коммуникативный потенциал конкретного студента, так и их способности аргументировано отстаивать свою точку зрения, убеждать других в ее правильности. Участники групповой дискуссии приобретают важные навыки коллективного взаимодействия.

Анализ ситуаций применяется нами для того, чтобы поставить студента перед ситуацией имитации определенных педагогических отношений в системах «учитель-ученик», «учитель-учитель», «учитель-родители» и т.д.;

оценить вероятные и допустимые в предложенной конкретной ситуации решения и выбрать наиболее целесообразную форму поведения. Следует подчеркнуть такие важные достоинства данной технологии, как помощь студенту в прояснении собственной позиции, в обогащении информацией через взаимодействие с другими, приобщении к деловому сотрудничеству в процессе группового решения проблемы. Анализ ситуаций способствует расширению практического опыта, а иногда служит заменой последнего. Построенный на типовых примерах, он способствует нахождению решения целого ряда типичных педагогических проблем. Тем самым у студентов вырабатывается готовность к психологически верным действиям.

Весьма эффективными с точки зрения подготовки студентов к профессионально-педагогическому общению являются ролевые и деловые игры.

В ролевых играх тоже задается проблемная ситуация, часто – конфликтная, однако, решение находится не просто в ее коллективном обсуждении, как это имеет место в групповой дискуссии и при анализе ситуации. В этих играх студенты представляют себя в роли действующих лиц данной ситуации (учителя, ученика, родителя, представителя администрации) и разыгрывают ситуацию в лицах для нахождения решения поставленной в ней проблемы. При этом студенческая группа анализирует и оценивает деятельность каждого по таким параметрам, как содержание разговора, умение создать благоприятную эмоционально-психологическую атмосферу, умение слушать и вести диалог, владение речевой культурой, умение устанавливать контакт, брать инициативу в общении на себя и в случае необходимости передавать ее партнеру, умение замечать и устранять барьеры в общении и т.д. Чтобы общение было эффективным, студенты осуществляют предварительный анализ ситуации и предшествующих событий, составляют психологический портрет участников взаимодействия, опираясь на собранную информацию, моделируют и реализуют процесс общения, а в заключение анализируют и определяют его результативность.

Используемые на занятиях элементы социально-психологического тренинга способствуют развитию у студентов способности адекватного и наиболее полного познания себя и учащихся как субъектов общения; диагностике и коррекции личностных качеств и умений; снятию барьеров, мешающих реальным продуктивным действиям в профессиональном общении; изучению приемов межличностного

взаимодействия для повышения эффективности профессионального и личного общения.

К психолого-педагогическим условиям достижения максимальной эффективности применения технологий относятся: многообразие, адресность и возможность выбираемых заданий способствовать развитию ожидаемых характеристик развиваемого свойства; субъект-субъектное взаимодействие в педагогическом процессе; усиление самостоятельности студента; ориентация на личностную и профессиональную индивидуальность каждого студента; расширение возможностей личностного и профессионального саморазвития; содействие самореализации актуальных и потенциальных возможностей студента.

Эффективность технологий развития компетентности субъекта педагогического общения оценивалась по следующим критериям: овладение студентами техникой речи, адекватное использование невербальных средств общения, применение конструктивных способов взаимодействия, повышение уровня социально-перцептивной компетентности студентов.

Таким образом, освоение технологий профессионально-педагогического общения позволяет студентам реализовывать субъектно-творческий коммуникативный потенциал, способствует эффективной подготовке студента к коммуникативному, интерактивному и перцептивному оснащению процессов личностного и профессионального роста.

Литература:

1. Белова Н.А. Траектории развития профессиональной межкультурно-коммуникативной компетенции учителя в системе педагогической подготовки / Н.А. Белова // Гуманитарные науки и образование. - 2012. - № 2(10). - С. 64–66.
2. Бодалев А.А. Познание человека человеком (возрастной, этнический и профессиональный аспекты) / А.А. Бодалев. - СПб.: Речь, 2005. - 324 с.
3. Варданян Ю.В., Савинова Т.В. Проектирование и реализация технологии развития компетентности субъекта педагогического общения / Ю.В. Варданян, Т.В. Савинова // Российский научный журнал. - 2011. - № 3(22). - С. 83–87.
4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. - М.: Просвещение, 1987. -

190 с.

5. Леонтьев А.А. Психология общения. - М.: Смысл, 2005. - 368 с.

6. Михалкина С.А., Майдокина Л.Г., Цыбусова В.В. Развитие коммуникативной компетентности будущего педагога по физической культуре посредством интерактивных форм обучения / С.А. Михалкина, Л.Г. Майдокина, В.В. Цыбусова // Проблемы современного педагогического образования. - 2016. - № 52-3. - С. 360–367.

7. Савинова Т.В. Содержательное оснащение процесса развития компетентности студента как субъекта педагогического общения / Т.В. Савинова // Гуманитарные науки и образование. - 2011. - № 1(5). - С. 76–78.

Сведения об авторах:

Михалкина Светлана Александровна (г. Саранск, Россия), кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», e-mail: s.a.mihalkina@gmail.com

Савинова Татьяна Викторовна (г. Саранск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», e-mail: stanya2610@yandex.ru

Data about the authors:

S. Mihalkina (Saransk, Russia), candidate of psychological Sciences, senior Lecturer of the Department of Psychology Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev, e-mail: s.a.mihalkina@gmail.com

T. Savinova (Saransk, Russia), candidate of psychological Sciences, associate Professor Department of Psychology Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev, e-mail: stanya2610@yandex.ru

ВЛИЯНИЕ ХАРАКТЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАСТНИКОВ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА КОНФЛИКТОГЕННОСТЬ ШКОЛЬНОЙ СРЕДЫ

Л.З. Фатхуллина

Аннотация. Статья посвящена проблеме влияния особенностей участников учебного процесса на конфликтность школьной среды. Рассматриваются различные виды конфликтов в школе; выявлены их причины; подробно изучен конфликт в сфере межличностных отношений (ученик-ученик). Определены личностные характеристики учеников, влияющие на формы протекания конфликтов. Даны практические рекомендации по профилактике конфликтов, и доказана необходимость специалиста по конфликтообразованию в школе.

Ключевые слова: конфликт, социальная напряженность, школьная среда, педагог, ученик, коллектив, поведение, профилактика, разрешение конфликта.

EFFECT OF PARTICIPANTS A CHARACTERISTIC FEATURE OF THE EDUCATIONAL PROCESS ON CONFLICT-SCHOOL ENVIRONMENT

L. Fatkhullina

Abstract. The article discusses the influence of features of the participants of the educational process in the school environment, conflict potential. Various types of conflicts at school revealed their reasons in detail studied the conflict in interpersonal relations (pupil-pupil). Determined personality characteristics of students, affecting the form of conflict occurrence. Practical recommendations for the prevention of conflicts and proved the need for specialist konfliktorazresheniya school.

Keywords: conflict, social tensions, the school environment, teacher, student, team behavior, prevention and resolution of conflict.

В настоящее время тема конфликтов в школьной среде разрабатывается психолого-педагогической наукой достаточно активно [1, с.83]. В школе чаще всего можно наблюдать следующие виды конфликтов: межличностный (ученик-ученик); ученик-учитель-родители; конфликт учителя с самим собой; конфликты с коллегами и администрацией [2, с.83].

Принимая во внимание все конфликты, происходящие в школьной среде, можно утверждать, что наиболее значимыми из них являются конфликты, одним или обоими участниками которых являются школьники, особенно находящиеся в подростковом возрасте. Ведь в этом возрасте ученик находится на стадии наиболее интенсивного становления личности [3, с.121]. Причинами указанных конфликтов являются: личная неприязнь друг к другу; неадекватность оценок и самооценок; различия в ценностных ориентациях; бестактность в общении, зависть к успехам других [4, с.272].

Существуют различные способы регулирования конфликтов. Но каждый отдельный случай «уникален», и не ко всем из них можно применить шаблонные методы. Любой класс в школе - это социальная группа

людей, которая имеет свои особенности и характеристики [5, с.48]. В данной статье мы рассмотрели влияние особенностей участников учебного процесса на выбор способа предупреждения и разрешения конфликта. В соответствии с поставленной целью, необходимо было решить три взаимосвязанные задачи: 1) рассмотреть различные уровни интенсивности типов отношений к окружающим; 2) изучить особенности поведения школьников-подростков в системе межличностных отношений; 3) выявить влияние характерных особенностей участников учебного процесса на выбор способа предупреждения и разрешения конфликта.

Исследование проводилось среди учащихся 9-го класса МБОУ «Основная общеобразовательная школа им. Х.В. Вагапова с. Березяк» Кукморского муниципального района РТ. В классе 16 человек (10 девочек и 6 мальчиков). Возраст учащихся 15 - 16 лет. Программа исследования включала методику диагностики межличностных отношений Лири; методику диагностики школьной тревожности Филлипса. Качественная обработка данных по методике Лири дала следующие результаты, см. табл. 1.

Таблица 1. - Показатели степеней выраженности 8 типов отношения к окружающим

№п/п	Тип отношений	Степень выраженности			
		Низкая кол-во выраженности n(%) от общей выборки	Умеренная кол-во выраженности n(%) от общей выборки	Высокая кол-во выраженности n(%) от общей выборки	Экстремальная кол-во выраженности n(%) от общей выборки
1.	Авторитарный	1 (6)	10 (62)	4 (25)	1 (6)
2.	Эгоистичный	3 (19)	9 (56)	4 (25)	0
3.	Агрессивный	8 (50)	8 (50)	0	0
4.	Подозрительный	2 (12)	11 (69)	3 (19)	0
5.	Подчиняемый	6 (37)	5 (31)	4 (25)	1 (6)
6.	Зависимый	0	9 (56)	5 (31)	2 (12)
7.	Дружелюбный	0	6 (37)	7 (44)	3 (19)
8.	Альтруистический	0	2 (12)	11 (69)	3 (19)

Проанализировав полученные данные, можем сказать, что большинство учеников скромные, вежливые, доверчивые, эмоционально сдержанные, обладающие чувством собственного достоинства, в то же время относящиеся к окружающим людям и ситуациям критично. Послушные, почитающие авторитеты, что может благотворно влиять на протекание учебного процесса и признание школьниками авторитета

учителя. Дружелюбны, склонны к сотрудничеству, кооперации. Все вышеназванные качества являются немаловажными факторами для положительной динамики развития внутригрупповых отношений и отсутствия конфликтов.

Качественная обработка данных по методике Филлипса позволила получить следующие результаты, см. табл. 2.

Таблица 2. – Показатели уровня школьной тревожности по различным факторам, характерным для педагогической сферы

№ п/п	Тип фактора, по которому может возникнуть тревожность	Умеренная тревожность – менее 50% несовпадений по фактору кол-во респондентов с умеренной тревожностью (% от общей выборки)	Повышенная тревожность – более 50% несовпадений по фактору (кол-во респондентов с повышенной тревожностью n(%) от общей выборки)	Высокая тревожность – более 75% несовпадений по фактору (кол-во респондентов с высокой тревожностью (% от общей выборки)
1.	Общая тревожность в школе	12 (75%)	4 (25%)	0
2.	Переживания социального стресса	16 (100%)	0	0
3.	Фрустрация потребности в достижении успеха	12 (75%)	4 (25%)	0
4.	Страх самовыражения	11 (69%)	5 (31%)	0
5.	Страх ситуации проверки знаний	10 (63%)	6 (37%)	0
6.	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	8 (50%)	2 (12%)	6 (38%)
7.	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	14 (88%)	2 (12%)	0
8.	Проблемы и страхи в отношениях с учителями	16 (100%)	0	0

По полученным данным можно сделать следующие выводы:

1. Лишь 25% из числа опрошиваемых имеют эмоциональное состояние, выражающееся в повышенной тревожности, связанной с различными формами включения в жизнь школы и класса.

2. Как видим из табл. 2, члены данной группы не испытывают повышенной тревожности в процессе их социализации и общения со сверстниками.

3. Большинство из опрошенных не испытывают повышенной тревожности при развитии своих потребностей в успехе, достижении высокого результата и т.д.

4. По данному фактору треть школьников имеют повышенную тревожность, выражающуюся в негативном эмоциональном переживании ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

5. Изучив школьный журнал класса, можем сказать, что плохая успеваемость не является причиной повышенного уровня тревожности по данному фактору. В классе есть ученики, имеющие неудовлетворительные оценки, но их результаты указывают на то, что страха перед проверкой знаний они не испытывают. И, наоборот, преуспевающие в учебе члены группы испытывают тревожность, неуверенность. Значит, тревожность здесь может возникнуть вследствие каких-то других причин (например, боязнь публичности, неуверенность в себе, страх перед родителями и пр.)

6. Данные показали, что половина опрошенных испытывают боязнь не соответствовать ожиданиям окружающих; ориентированы на значимость других в оценке своих результатов, поступков, мыслей. На наш взгляд, это связано со спецификой подросткового возраста.

7. Данная группа имеет высокую физиологическую сопротивляемость стрессу, хорошо приспосабливается к ситуациям стрессогенного характера.

8. Результаты по данному фактору показали, что члены данной группы не испытывают проблем в отношениях с учителями. Объяснением тому могут быть результаты, полученные по методике диагностики межличностных отношений Лири.

Подводя общий итог, можно сказать, что члены данной группы адекватно реагируют на

ситуации, происходящие в процессе межличностного взаимодействия в школьной среде. И лишь по некоторым факторам можно отметить повышенную тревожность подростков. Сюда относятся негативное эмоциональное переживание ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей, а также тревожность, связанная со страхом проверки знаний; также треть респондентов испытывают высокую тревожность, связанную со страхом не соответствовать ожиданиям окружающих.

Ученик - главный субъект образовательного процесса [6, с.2]. Поэтому важно понимать учащихся, учитывать их возрастные особенности, грамотно выстраивать взаимоотношения с ними. В первую очередь, это относится к педагогам. Именно они ежедневно работают с учениками, «чувствуют» их настроение, оценивают социально-психологический климат в коллективе, подмечают напряженность в классе и т.д. При возникновении конфликтов учитель в числе первых должен реагировать на них, прилагать усилия для предотвращения. Как известно, конфликт легче предупредить, чем разрешить. На основе проведенного исследования, педагогам можем порекомендовать следующие способы предупреждения конфликтов в данном коллективе:

- проводить систематические профилактические мероприятия: тематические беседы, «круглые столы», деловые игры для формирования у школьников таких качеств, как сотрудничество, сплоченность, взаимовыручка и др.;

- вести совместную работу с учениками, что позволит выстроить доверительные отношения друг с другом и избежать влияния субъективных факторов, вызывающих конфликт. Еще К.Д. Ушинский отмечал: «Пока учитель не будет изучать своих подопечных со всех сторон, не будет искать индивидуальный подход к каждому ученику, никаких доверительных отношений между ними сложиться не может» [7, с.280].

Таким образом, для предотвращения конфликтов «ученик-ученик» нужны взрослые, поэтому необходима комплексная работа с педагогическим коллективом, родителями и специалистами по конфликтообразованию.

Литература:

1. Гребенкин Е.В., Гребенкин А.А., Хаббергер В. Проблема формирования конфликтной культуры у педагогов и школьников / Е.В. Гребенкин, А.А. Гребенкин, В. Хаббергер // Электронный журнал «Вестник Новосибирского государственного педагогического университета». - 2013. - № 6(16). – Режим доступа: www.vestnik.nspu.ru
2. Гребенкин Е.В. Методология изучения конфликтов в отечественной и зарубежной педагогической науке / Е.В. Гребенкин // Философия образования. – 2011. - № 5. - С. 161–166.
3. Анцупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе / А.Я. Анцупов. – М.: Владос, 2003. - 201 с.
4. Фатхуллина Л.З., Ярцева Д.С. Теоретико-методологические методы предупреждения конфликтов в школьной среде / Л.З. Фатхуллина, Д.С. Ярцева // Вестник Каз. технол. ун-та. - 2013. - Т.16. - № 15. - С. 270-276.
5. Сулимова Т.С. Социальная работа и конструктивное разрешение конфликтов: уч. пособие для студентов / Т.С. Сулимова. - М.: Институт практической психологии, 1996. - 171 с.
6. Денисович А.С., Куликова С.В. Сущностные признаки конфликта в педагогическом взаимодействии учителя и ученика в отечественной педагогике XIX - середины XX веков / А.С. Денисович, С.В. Куликова // Интернет-журнал «Мир науки», 2015. - № 3. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/15PDMN315.pdf>
7. Ушинский К.Д. Избранные труды: в 4 кн. Кн. 1 / К.Д. Ушинский // Проблемы педагогики. - М.: Дрофа, 2005. - 638 с.

Сведения об авторе:

Фатхуллина Лилия Зинуровна (г. Казань, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной и политической конфликтологии, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: lialfa@rambler.ru

Data about the author:

L. Fatkhullina (Kazan, Russia), PhD in Sociology, Assistant of the Department of Social and Political Conflict, Kazan National Research Technological University, e-mail: lialfa@rambler.ru



КУЛЬТУРА ОДЕЖДЫ: ПОНЯТИЕ, СТРУКТУРА И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ

И.А. Осколков

Аннотация. Статья содержит определение понятия «культура одежды» как комплексного психологического феномена, в структуре которого выделяются следующие компоненты: когнитивный, креативный, коммуникативный и мотивационно-ценностный. Также в статье даётся подробная описательная характеристика возможностей практической реализации программы формирования культуры одежды субъекта, в целях признания им ценности одежды как наглядного элемента, идентифицирующего его с другими людьми, демонстрирующего расположенность к обществу.

Ключевые слова: культура, психологическая культура, культура одежды, коммуникация, идентификация.

THE CULTURE OF CLOTHING: CONCEPT, STRUCTURE AND CONDITIONS OF FORMATION

I. Oskolkov

Abstract. The article contains the definition of "culture of clothing" as a complex psychological phenomenon in which we can point out the following components: cognitive, creative, communicative and motivational value. The article also gives a detailed descriptive characterization of the possibilities of implementing the programme of forming the culture of clothing for the subject's acknowledging its value as a visual element that identifies him with other people, showing his favour to the society.

Keywords: culture, psychological culture, culture clothing, communication, identification.

Социальная сущность человека проявляется практически во всех аспектах его жизнедеятельности, одним из которых является одежда. В условиях высокой конкуренции за статусное место работы, выгодного партнера, за интерес к себе как к личности и профессионалу не только в области искусства, но и в бизнесе, политике используются самые разнообразные средства, в том числе и одежда. Одежда является частью имиджа как конкретного человека, сообщества, так и государства в целом. Возникнув из практической потребности в защите от внешней среды, одежда практически сразу приобрела не только эстетическую, но и этическую функции. В одежде проявляется стремление человека к красоте, а также отношение к себе и к окружающим. Одежда человека влияет на его восприятие окружающими, свидетельствует о его культурном уровне (включая чувство стиля, чувство вкуса), социальном статусе, материальном благосостоянии.

Отношение человека к своей одежде является культурно-историческим феноменом и проявляется уже в детском и особенно подростковом возрасте. Оно формируется под влиянием оценок окружающих, прежде всего родителей, которые первоначально сами полностью подбирают ребенку одежду.

Постепенно, в ходе сравнения своей одежды с одеждой других людей, сначала в дошкольном возрасте, а затем в младшем школьном и подростковом возрасте, у человека появляются собственные предпочтения в одежде, которые в полной мере реализуются у взрослых с появлением возможности приобретать ее на собственные средства.

К сожалению, данные предпочтения могут быть обусловлены самыми различными основаниями, не имеющими порой никакого отношения к соответствию одежды канонам красоты, телосложению, ситуации общения, традициям и даже времени года. Все это сказывается впоследствии на взаимоотношениях с окружающими, которые высказывают свои претензии, иронию или же просто игнорируют субъекта, а также на отношении человека к самому себе. В частности, общеизвестна ирония по поводу одежды людей, живущих на постсоветском пространстве, когда они оказываются за рубежом.

Качество и состояние одежды актуально для людей всех возрастов, поэтому чем раньше у человека будет воспитываться умение одеваться (что далеко не всегда требует значительных материальных средств), тем более позитивно он будет воспринимать самого себя, а также получать позитивную

оценку и принятие со стороны окружающих. В этой связи, на наш взгляд, есть все основания исследовать такой психологический феномен как «культура одежда» и условий его формирования, что явилось целью нашей статьи.

Понятие «культура одежды» довольно часто встречается в публикациях о моде, но при этом отсутствуют его определения. Близкими к нему являются понятия «чувство вкуса», «чувство стиля», «искусство одеваться» и др. На наш взгляд, использование более широкого понятия «культура одежды» позволяет охватить все индивидуально и социально значимые стороны одежды, сделать ее предметом комплексной оценки, а также формировать соответствующие представления и поведение. О культуре одежды необходимо говорить также, как о культуре общения, культуре отношений и взаимоотношений, психологической культуре личности в целом.

Рассмотрим специфику предлагаемого понятия и его компоненты.

Исходя из понимания психологической культуры личности, которая согласно Л.С. Колмогоровой, выступает как «составная часть базовой культуры личности как системной характеристики человека, позволяющая ему эффективно самоопределяться и самореализовываться в жизни, способствующая успешной социальной адаптации, саморазвитию и удовлетворенности жизнью» [3, с.48], можно рассматривать *культуру одежды* как осознание и владение субъектом механизмами восприятия, оценки, конструирования и использования одежды как средства выражения своей индивидуальности, позитивного самоотношения и принятия другими.

Культура одежды – это комплексный психологический феномен, в структуре которого можно выделить следующие компоненты: 1) когнитивный – совокупность знаний и представлений субъекта о назначении одежды, ее соответствии индивидуальным особенностям; 2) креативный – способность субъекта находить новые возможности в использовании и конструировании одежды, выражать с ее помощью свою индивидуальность; 3) коммуникативный – способность субъекта соотносить одежду и ситуацию общения, использовать одежду как средство невербальной коммуникации, управления вниманием окружающих к себе; 4) мотивационно-ценностный – признание субъектом значимости одежды для

позитивного самоотношения и принятия окружающими.

В связи с заявленными компонентами особый интерес представляют психологические механизмы и условия формирования культуры одежды.

В качестве психологических механизмов формирования данного феномена могут выступать: механизмы осознания его когнитивных и поведенческих составляющих; рефлексия – как способность к самоанализу своего поведения и анализу поведения других; интериоризации-экстериоризации – в виде внутреннего присвоения социального опыта и его последующей актуализации в своем поведении.

В качестве условия формирования культуры одежды может выступать разработка особой учебной программы «Культура одежды» и ее реализация в процессе специально организованных занятий с людьми разного возраста. В нашем исследовании такую работу планируется проводить с подростками – учащимися 7 - 8 классов, в качестве дополнений к занятиям по курсу «Технология», а также в виде кружковой работы, при проведении классных часов. В качестве форм проведения занятий могут выступать: лекция, лекция-диалог, проблемная лекция, консультация, экскурсия, выездное занятие, деловая игра, ролевая игра, практическое занятие, тренинг и др.

Содержание программы курса «Культура одежды» построено с учетом компонентов исследуемого и формируемого феноменов.

Раздел курса «когнитивный компонент культуры одежды» направлен на освоение следующих понятий: одежда, костюм, комплект, части одежды, цвет, колорит, тип внешности, фигура человека, телосложение, тип телосложения, пропорции тела, возраст, пол, возрастные признаки одежды, половые признаки одежды, внимание, гигиена, типаж внешности, фигура, пол, возраст, иллюзии восприятия.

В ходе практических занятий по данному разделу у учащихся не только формируются умения и навыки, но и обобщаются, систематизируются, углубляются и конкретизируются теоретические знания; вырабатываются способность и готовность использовать теоретические знания на практике.

Сформированность *когнитивного компонента культуры* одежды предполагает знание человеком особенностей своей конституции (типа строения тела), владение

приемами управления восприятием своей одежды посредством разнообразных иллюзий, с помощью цветовой гаммы и цветовой гармонии. Также необходимо учитывать, где, по какому поводу и как именно ее предполагается носить. Выбирая одежду, важно учитывать тип личности, возраст, особенности фигуры (полнота, рост), кожи (смуглая или светлая), цвета волос и глаз, погодные условия, окружающую обстановку, тенденции моды. Реализовать все это на практике бывает непросто и требует не только специальных знаний, но и готовности их адекватно воспринимать и использовать по назначению.

Например, при подборе одежды необходимо учитывать конституцию – тип телосложения. Для женской фигуры – это овал, устойчивая трапеция, неустойчивая трапеция, песочные часы и прямоугольник, для мужской – атлетик, астеник и пикник [2]. Для каждого из этих типов существует свой набор правил и приёмов подбора и конструирования одежды. Одними из них являются правила управления восприятием своей одежды посредством разнообразных иллюзий – создания впечатления искажения размера, формы, цвета, пропорций предметов при определённых условиях их восприятия [4]. То есть создаваемый одеждой оптический эффект заставляет нас воспринимать фигуру человека не такой, какой она является на самом деле.

Иллюзии возникают, как правило, в результате сочетания форм, линий кроя, рисунка (принта) ткани, цветового оформления и декоративных деталей. В качестве примеров можно назвать такие иллюзии как переоценка вертикали, горизонтали, диагонали, переоценка острого и тупого угла, контраста, замкнутого и незамкнутого пространства. В частности, вертикальные линии (продольные полосы, швы на одежде, застёжка в центре, стрелки на брюках, высокие каблуки и т.д.) делают фигуру более стройной, создают впечатление высокого роста. Горизонтальные линии (горизонтально – полосный рисунок, горизонтальные швы, кокетка, всевозможные карманы, отделка подола и т.д.) зрительно расширяют фигуру, полнят её; поперечные линии в костюме воспринимаются как «дробящие» силуэт, визуально уменьшающие рост или укорачивающие какую-либо часть тела. Использование диагональных линий (диагональный подол деталей костюма, аксессуаров, драпированные диагональным

образом и т.д.), промежуточных между вертикальными и горизонтальными, способствует привнесению динамики в костюм, скрывает асимметрию фигуры. Чем ближе диагональ к вертикали, тем больше это способствует вытягиванию силуэта, чем ближе к горизонтали, тем больше визуально расширяет фигуру.

К иллюзиям восприятия костюма относится использование углов (косоугольный крой деталей костюма). Такая иллюзия основывается на переоценке небольших расстояний, заключённых между сторонами угла, так как они воспринимаются больше, чем они есть в реальности, и напротив: большие расстояния между тупых углов кажутся меньшими. Таким образом, при использовании треугольного выреза на платье, плечи будут казаться шире, а талия уже.

Когнитивный компонент также включает знание и управление восприятием своей одежды с помощью цветовой гаммы и цветовой гармонии, что лежит в основе умения правильно сочетать цвета в костюме, отдавая предпочтение только тем, которые гармонично сочетаются между собой и с внешностью носителя.

В подборе одежды необходимо учитывать воздействие цвета на наш организм, в том числе на наше психическое состояние. Белый цвет оказывает нейтральное воздействие, успокаивает, балансирует нервную систему. Черный помогает сосредоточиться, но понижает давление, в избытке может ухудшать душевное состояние. Зеленый оказывает благотворное физиологическое и общее успокаивающее действие. Голубой снимает нервное напряжение, депрессивность, уменьшает боль, оказывает антисептический эффект. Фиолетовый цвет помогает сбалансировать физическую и духовную энергию, стимулирует вдохновение, особо чувствительные состояния. Лиловый – успокаивает, способствует погружению в медитативное состояние [1, с.203].

В современной российской культуре (как и в любой другой) сложились определенные традиции использования цвета в одежде. Белый – это цвет медицинских халатов, а также платьев невест. Оранжевый – цвет жилеток работников дорожных служб. Черный – это цвет траура, а также особой торжественности. Синие полосы на белом фоне – символ морского стиля в одежде. Относительно повседневной одежды известно, чем более яркий и крикливый цвет использован, тем более низким социальным, а

главное, культурным уровнем обладает его владелец. Гораздо более благородно и аристократично смотрятся спокойные, приглушённые, пастельные тона всех цветов, как правило, демонстрирующие высокий социальный и культурный уровень ее носителя. В этой разнообразной гамме традиций, связанных с цветом одежды, порой трудно ориентироваться, но необходимо, чтобы не попасть в неловкую ситуацию. Около 60% успеха той или иной продукции, в том числе и одежды, зависит именно от цветового решения.

Раздел курса «креативный компонент культуры одежды» направлен на освоение следующих понятий: конструкция костюма, вкус, стиль, самовыражение.

Креативный компонент культуры одежды проявляется в привнесении оригинальности, непохожести на одежду других людей, соответствии индивидуальным вкусам и интересам человека, в способности обходиться даже малыми средствами в обеспечении ее разнообразия. Креативность в одежде привлекает внимание окружающих, что для некоторых людей очень важно. Противоположное желание – не привлекать к себе внимание также требует от человека определенной креативности в одежде.

Творческие изыскания, попытке привнести в свой образ что-то новое – весьма частое явление. Однако стремление к оригинальности в одежде также должно подчиняться определенным требованиям и носить прагматичный характер. Несмотря на оригинальность и необычность каких-то элементов, креативный костюм – это костюм, который сконструирован по заранее разработанному проекту, предназначен для демонстрации определенной аудитории в заранее предусмотренном месте; костюм, который будет интересен окружающим, привлекать их внимание, вызывать у них желание иметь что-то подобное в своем гардеробе. Непревзойдённые мастера креативности в костюме – это родоначальники современной моды, многочисленные французские и итальянские дизайнеры – модельеры, самые достойные из них называются «кутюрье» (фр. *couturiere* – портниха, от *couture* – шитьё, сшивание). Условием для такого высокого звания является представление своих коллекций одежды на неделях моды дважды в год (осень - зима, весна - лето) и наличие собственного дома моды на авеню мод в Париже. Эти творческие коллективы, определяя модные для населения

тренды, имеют значительное влияние на массы, создают индустрию моды, погоня за её продуктами является элементом массовой культуры.

Креативность в одежде имеет различные формы проявления. Человек может намеренно выглядеть как «серая мышь», носить одежду для широкого потребления, тем самым «креативно» стараться не привлекать к себе внимания или привлекать негативное внимание. Другая крайность – это различные эксперименты во внешнем облике, которые в основном свойственны молодёжи. Часто такие эксперименты переходят в нечто большее, формируя особые субкультуры, такие как готы, панки, хиппи, эмо, фрики и др. Эти сообщества объединяются на основе общих идей, образа жизни, отличаются определённой моделью поведения и, конечно же, одеждой. Одежда в данном случае занимает главенствующее место, так как за ее счёт представители субкультур могут сразу выделиться из толпы. Такая позиция производит впечатление агрессивности и чёткого противопоставления себя обществу.

Раздел курса «коммуникативный компонент культуры одежды» направлен на освоение следующих понятий: «дресс-код», восприятие, взаимооценка и взаимовлияние, субъект общения, ситуация общения.

На практических занятиях по данному разделу планируется формирование способности соотносить одежду с «дресс-кодом», возможностью её использования как средства, способствующего общению, или наоборот – как средства его избегания. Одежда – это весьма наглядный элемент, идентифицирующий нас с другими людьми, демонстрирующий расположенность к обществу, или напротив – средство противопоставления себя окружающим, демонстрации своей отчуждённости.

Так называемый «дресс-код» подразумевает деление одежды на виды: верхнюю, нижнюю (т.е. бельё), головные уборы, обувь. Все эти виды, в свою очередь, делятся: по виду застёжки на однобортную и двубортную; по полу и возрасту на мужскую, женскую и детскую (для мальчиков и девочек); по сезону на осенне-зимнюю и весенне-летнюю; по назначению на бытовую (повседневную и нарядную), одежду для спорта и отдыха, производственную, форменную, зрелищную (для артистов театра). Здесь, как мы видим, возникает так называемая «ситуация общения», то есть соответствие одежды предлагаемому обстоятельству, в которых оказывается

человек, и для каждого из которых определён тот или иной «дресс-код».

В зависимости от смены ситуации общения по правилам «дресс-кода» должна сменяться и наша одежда. Несоблюдение правил может способствовать игнорированию со стороны окружающих, а подчеркнутое пренебрежение ими может послужить провокацией к негативному отношению. Исходя из этого, можно назвать основные приёмы подобной провокации в одежде:

- одежда без учёта сферы общения субъекта, правил приличия, явно выраженная сексуальность, вульгарность;

- одежда без учёта социально-экономической ситуации общения субъекта (например, очень дорогая одежда, броские аксессуары спровоцируют на противоправные действия представителей неблагополучных слоёв населения);

- одежда без учёта культурных, национальных и религиозных аспектов;

- одежда без учёта принципов гармоничного цветового оформления – преобладание слишком ярких цветов в одежде, излишняя вычурность;

- одежда без учёта гендерных особенностей, например, мужчина в женской одежде [5].

Раздел курса «мотивационный компонент культуры одежды» направлен на осознание субъектом одежды как средства повышения своей значимости и позитивного восприятия окружающими. Данный компонент является ядром культуры одежды, формирование которого предполагает принятие одежды как ценности, как фактора социального статуса, как условия самооценки и самоотношения. Своим отношением к одежде человек выражает свое отношение к окружающим и к самому себе.

В качестве показателей оценки ожидаемых результатов освоения программы могут выступать следующие:

Слушатель, прошедший обучение по программе, должен:

знать:

- назначение одежды и ее эффективное использование;

- принципы деления одежды по гендерным, возрастным и стилевым признакам;

- конституциональные особенности и основы построения фигуры человека;

- законы композиции костюма;

- основные способы подбора цветовой гаммы костюма под тип внешности;

- особенности иллюзорного восприятия и его проявлений в одежде;

уметь:

- анализировать и учитывать в одежде индивидуальные особенности субъекта;

- разбираться в логике построения костюма, его эмоциональном воздействии на человека;

- грамотно подбирать колорит костюма;

- использовать приёмы иллюзорного восприятия в одежде;

владеть компетенциями:

- способностью выражать с помощью одежды свою индивидуальность

- способностью разрабатывать проект швейного изделия с учётом индивидуальности фигуры, в соответствии с полом и возрастом человека; грамотного подбора сочетания цветов в костюме, используя приёмы иллюзорного восприятия костюма.

Человек может быть равнодушен к тому, как он одет, как выглядит в одежде, как его одежда воспринимается окружающими. У него может отсутствовать желание одеваться элегантно, выглядеть привлекательно в одежде, нравиться себе и окружающим благодаря одежде. Его одежда может быть неопрятной, не соответствовать его размеру. В основе такого отношения к одежде лежат разные причины, в том числе и материального характера. И наоборот, имея минимальные материальные ресурсы, человек может стремиться всегда выглядеть элегантно, аккуратно, креативно, стильно, в соответствии с ситуацией. У кого-то это получается само собой, а кому-то этому нужно специально учиться. И все же полноценная и всесторонняя культура одежды предполагает владение специальными знаниями, умениями и способностями. Не владея пониманием стиля и гармонии в одежде, знаниями дресс-кода, не развивая вкус, многие люди приобретают и носят одежду, которая либо не подходит им по фигуре, неопрятна, вычурна, либо они носят ее не в соответствии с ситуацией. Все это приводит к ощущению дискомфорта, к негативизму со стороны окружающих.

Для достижения успеха человеку важно не только быть профессионалом в своем деле, но и хорошо выглядеть. «Быть можно дельным человеком и думать о красе ногтей», писал А.С. Пушкин. Если есть деньги, то одежду при желании подберут имиджмейкеры. Но знакомство с элементами культуры одежды не будет лишним ни для кого. Это позволит, используя небольшой арсенал средств, одеваться со вкусом, получать от этого удовлетворение, чувствовать себя комфортно, иметь позитивное самоотношение и отношение к себе окружающих.

Литература:

1. Волков Н.Н. Цвет в живописи / Н.Н. Волков. – М.: Академия, 1985. – 431 с.
2. Женский журнал Arabio [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.arabio.ru/>
3. Колмогорова Л.С., Холодкова О.Г. Особенности становления психологической культуры младших школьников / Л.С. Колмогорова, О.Г. Холодкова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 47-56.
4. Конструируем одежду [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://wellconstruction.ru/dizayn/zritelnyie-illyuzii-v-odezhde>
5. Осколков И.А. Приёмы провокации в одежде / И.А. Осколков // Человек в условиях социальных изменений: сб. науч. ст. Международной научно-практической конференции. – Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2016. - С. 188-190.

Сведения об авторе:

Осколков Иван Анатольевич (г. Уфа, Россия) аспирант кафедры общей и социальной психологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, e-mail: oskolkov_7@mail.ru

Data about the author:

I. Oskolkov (Ufa, Russia) postgraduate student of the Department of General and social psychology of the Bashkir state pedagogical University. M. Akmulla, e-mail: oskolkov_7@mail.ru



ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ У ЛЮДЕЙ С ОВЗ

Г.Ш. Графская, М.А. Миронова

Аннотация. Актуальность данного исследования бесспорна: многомиллионная аудитория ежедневно подвергается информационному стрессу, приводящему к внутриличностному конфликту людей с ограниченными возможностями здоровья. Статья посвящена изучению безопасности информационной среды посредством языка математики; в ней раскрывается один из математических фокусов, который применяется мошенниками для отъема денежных средств у самой незащищенной части населения – людей с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: люди с ограниченными возможностями, эксклюзия, поздняя зрелость, реклама, социализация, барьеры среды, информационный стресс.

INFORMATION SECURITY ISSUES FOR PEOPLE WITH HEALTH'S DISABILITIES

G. Grafskaya, M. Mironova

Abstract. The relevance of this research is undeniable: a multi-million audience every day exposed to information stress, leading to intrapersonal conflicts of people with disabilities. The paper studies security of the information environment. The article deals with one of the mathematical tricks, which is used by scammers to get money from least protected part of the population - disabled persons.

Keywords: people with disabilities, exclusion, late maturity, advertising, socialization, environmental barriers, informational stress.

Люди с ограниченными возможностями есть повсюду. Количество их год от года растет. Для каждого человека рано или поздно наступает такой возраст, когда его возможности становятся ограниченными: это касается изменений как на физиологическом, так и на психологическом уровнях. По данным ВОЗ: какую-либо форму инвалидности имеет более 1 миллиарда людей (около 15% населения мира); от 110 до 190 миллионов взрослых людей имеют значительные трудности в функционировании; показатели инвалидности возрастают в связи со старением населения и ростом бремени хронических нарушений здоровья, помимо других причин [1].

И в российском, и в международном законодательстве было принято немало законов, в которых говорится о важности и нужности социализации и защите людей с ограниченными возможностями [3]. Принятие этих законов и есть прямое доказательство существования определенных барьеров среды, которые не позволяют инвалидам в полной мере реализовывать свои права и участвовать в общественной жизни наравне со всеми остальными гражданами.

Россия относится к странам с самыми высокими темпами роста численности инвалидов. На 2015 год общая численность инвалидов составила более 12 млн. человек. Это практически каждый 11-й житель страны. В то же время в России люди с ограниченными возможностями находятся в ситуации социальной эксклюзии, характеризующейся полным неприятием данной группы людей [3, с.39-48].

Для людей с ограниченными возможностями здоровья очень важно быть включенными в социум, быть нужными, полезными, любимыми. Они больше других людей страдают от депрессии, неуверенности в завтрашнем дне, одиночества, безысходности, неприятия и непонимания. Детей-инвалидов пока не готовы принять в школах (иногда по эргономическим или методическим причинам); молодых людей – в институтах (по тем же причинам) и на рабочих местах. Круг общения этих людей очень узок. Как правило, они общаются с родственниками и себе подобными, а общение, как известно - одно из важнейших потребностей человека, следующее сразу за физиологическими потребностями наряду со сном и пищей.

Как показали психологические исследования, удовлетворенность человека жизнью в поздней зрелости (60 – 70 лет) и успешность приспособления к ней зависят от множества факторов. К ним относятся: здоровье, экономическое положение, позитивное функционирование, реализация потребности в удовлетворении, которое раньше давала работа. Чем старше человек становится, тем больше ослабляется его связь с обществом. Человеку все труднее становится самостоятельно удовлетворять свои потребности в жизнеобеспечении, все больше требуется внимания и заботы со стороны других людей [4, с.116].

К сожалению, при недостатке или отсутствии внимания близких, люди стараются получить его извне и становятся жертвами мошенников. Как из

рога избытка на людей льются различные предложения о быстрых и больших деньгах. Имеются многочисленные данные экспериментальных исследований, дающие основание считать, что в условиях воздействия на индивида экстремальных значений информационных факторов отмечаются биохимические реакции, сдвиги в состоянии ряда физиологических функций и изменения некоторых психофизиологических показателей, характерные для эффектов воздействия физико-химических стрессоров и являющиеся неспецифической адаптационной реакцией организма. Результаты исследований свидетельствуют о том, что при воздействии различных экстремальных факторов отмечается снижение объема оперативной памяти, сужение восприятия, затруднения в переключении и распределении внимания, изменения в оперативном мышлении, которые в силу включения компенсаторных процессов не всегда приводят к нарушению деятельности.

Неспецифические адаптационные процессы, развертывающиеся в ответ на воздействие стрессоров в системе приема и преобразования информации, обеспечивают ограничение числа перерабатываемых единиц информации, исключение irrelevantных сигналов, «отстройку» от сигналов-помех. Чем хуже функционируют механизмы неспецифической адаптации, тем ниже стрессоустойчивость системы приема и преобразования информации и тем выше вследствие этого подверженность деструктивным изменениям. Развертывание адаптационных процессов в указанной системе обязательно предполагает высокий энергетический фон, напряжение энергетических ресурсов.

Таким образом, отмеченные особенности неспецифических адаптационных процессов при экстремальном воздействии информационных факторов позволяют рассматривать развивающееся в этих условиях психическое состояние как информационный стресс человека. Этот вид стресса можно определить как состояние чрезмерной психической напряженности с явлениями функциональной вегето-соматической и психической дезинтеграции, негативными эмоциональными переживаниями и нарушениями работоспособности в результате неблагоприятного влияния экстремальных факторов информационного взаимодействия [3].

Но информационному стрессу подвержены не только представители различных профессий. Люди с ограниченными возможностями многое компенсируют посредством СМИ.

Экстремальными факторами для них выступают все ухудшающее здоровье и незавидное экономическое положение. Так уж устроены память и внимание, что часто повторяющиеся стимулы будут первостепенным фактором для подсознательного выбора. Представим, что реклама занимает половину или целую страницу печатного издания, привлекает внимание ярко-красным фоном и крупным шрифтом сообщает: «Именно Вы можете стать миллионером через 15 дней». Главное – не надо прилагать много усилий: выполните простые арифметические действия с годом Вашего рождения или с другим «личным» числом (номер паспорта и т.п.). И если получилось объявленное число – принимайте поздравления и срочно звоните организаторам! Взволнованные близкой удачей люди не задумываются, что сообщают организаторам свои персональные данные и дают согласие на передачу их третьим лицам. Также они не осознают полностью, что громкий титул «единственный победитель» присваивается каждому позвонившему или отправившему письмо и не гарантирует выигрыш. Выигрыш может получить тот, кто закажет больше товаров из присланных каталогов. Такая информация тоже содержится в объявлении, но напечатана она мелким шрифтом, в уголке или сбоку. Часто текст повернут на 90°, поэтому прочитать его затруднительно. И вот обманутые, но пока не подозревающие об этом люди спешат заплатить за некачественные, не нужные им товары.

Немаловажный момент – обратная связь. С людьми, которые проявили заинтересованность или интерес, обязательно свяжутся: вместо денег и призов они будут получать письма с информацией о близкой победе и с предложением сделать еще заказ. В следующих письмах им сообщат, что ясновидящая Мария Дюваль выразила сочувствие и предложила заказать магические талисманы. Эта персона будет обращаться к адресатам по имени-отчеству со словами: «последний шанс, в течение 5 дней, действуйте без промедления, чтобы потом не сожалеть об упущенной возможности без труда разбогатеть» и тому подобными. Такие слова действуют на подсознание и несут призыв к действию. Прочитав их, человек торопится выполнить указание и не думает, что это решение навязано ему извне.

Мария Дюваль – это псевдоним итальянки 1938 года рождения, и в настоящее время она не имеет отношения к тому, что происходит от ее имени. Основав свою компанию и добившись того, что ее псевдоним стал знаменитой торговой маркой, она продала свою фирму и права на имя.

В письмах содержатся признание уникальности и избранности каждого адресата, заинтересованность его потребностями, доброжелательность, уважение – все то, чего людям так не хватает в жизни. И не забываю обыкновенная жадность: если не сделаете новый заказ, не увидите обещанный приз. Подобные объявления можно встретить и в самых разных изданиях: в газетах «Айболит», «Российская газета – неделя», «Комсомольская правда», «Аргументы и факты», «Ва-Банкъ» и др.

На рисунке вы можете увидеть пример подобного объявления. Телевизор, холодильник, четыре денежные премии по двадцать пять тысяч рублей и один автомобиль. Заметим, что если вычисления предлагается производить с годом рождения, то с большой вероятностью может возникнуть сомнение: не один же человек родился в таком-то году; почему же написано, что победитель – единственный?

Здесь в качестве личного числа предлагается взять три последние цифры номера паспорта, и это число представляется читателю достаточно уникальным. Увы! Все так называемые стимулирующие лотереи ООО «Русбьюти» построены по одному и тому же принципу: результат вычислений абсолютно одинаков у всех участников и именно таков, какой нужен организаторам. Можно легко доказать этот факт с помощью элементарной математики.

Итак, рассмотрим некоторого «гражданина Икс». Для общности рассуждения обозначим три последние цифры номера его паспорта буквами: *abc*. Испытаем его удачу, следуя алгоритму из объявления:

Умножьте личное число на 2:

$$2abc$$

К результату прибавьте 312:

$$2abc + 312$$

Результат разделите пополам:

$$(2abc + 312) : 2 = abc + 156$$

Вычтите личное число:

$$abc + 156 - abc = 156$$

Внимание! Число 156 получится у любого выполнившего указанные действия, независимо от личного числа. В таблице призов этому числу соответствует... Правильно, автомобиль! Зачем указаны остальные призы, если никто не получит соответствующих им результатов? Для иллюзии особого везения «гражданина Икс».

Люди, попавшие в такую ловушку, похожи на игроков. Истратив свои деньги, они занимают их у родных и знакомых, берут кредиты в надежде получить выигрыш и рассчитаться. А сроки и условия вручения призов под разными предложениями постоянно изменяются. Организаторы предупредили об этой возможности мелким шрифтом. Кто же виноват, что читатели такие невнимательные?!

Психологические особенности мошенников и жертв обмана в общих чертах схожи: авантюризм, склонность к риску, жажда легкой наживы, экстравертированность личности, высокий уровень притязаний, неудовлетворенность социальным положением. Последние отличаются от мошенников низким самоконтролем и ригидным стилем мышления. Исключением являются пожилые люди и инвалиды. Их нужно учить тому, что элементарные математические действия дают возможность увидеть схему обмана.

Литература:

1. Glickman N. (1996). The development of culturally deaf identities. In N. Glickman & M. Harvey (Eds.), *Culturally af - firmative psychotherapy with disabled persons* (pp. 115–153). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
2. Информационный бюллетень ВОЗ № 352, декабрь 2015 года.
3. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. - М., Наука. - 2003. - 234 с.

4. Краснова О.В. Социальная психология старения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. - М.: Изд. центр «Академия». - 2002. - 288 с.

5. Сидорова А.Ю. Международное и Российское законодательство как регулятор социализации людей с ограниченными возможностями здоровья // *Современные проблемы науки и образования*. – 2013. – № 2.

Сведения об авторах:

Миронова Маргарита Анатольевна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры Специальные технологии в образовании Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н. Туполева, e-mail: margo_mir@inbox.ru

Графская Галия Шамильевна (г. Казань, Россия), старший преподаватель кафедры Специальные технологии в образовании Казанского национально-исследовательского технического университета им. А.Н. Туполева.

Data about the authors:

M. Mironova (Kazan, Russia), candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor Kazan national research technical University named after A. N. Tupolev, e-mail: margo_mir@inbox.ru

G. Grafskaja (Kazan, Russia), senior lecturer Kazan national research technical University named after A. N. Tupolev.

ОСОБЕННОСТИ УЧАСТИЯ ПЕДАГОГА И ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕССЕ ДОПРОСА МАЛОЛЕТНИХ ПОТЕРПЕВШИХ И СВИДЕТЕЛЕЙ

А.В. Иванов, А.Р. Алекберова¹

¹Работа выполнена при поддержке автономной некоммерческой организации «Казанский открытый университет талантов 2.0»

Аннотация. Настоящая статья посвящена исследованию особенностей участия педагогов и детских психологов в производстве допросов детей, являющихся потерпевшими или свидетелями по уголовным делам. Автором сформулированы правила, использование которых повышает эффективность получения показаний у допрашиваемого ребенка, предлагается внесение изменений в действующее уголовное процессуальное законодательство. На основании изученной судебно-следственной практики выявлены типичные ошибки, допускаемые при привлечении педагогических работников к участию в уголовном судопроизводстве.

Ключевые слова: педагог, психолог, малолетний потерпевший и свидетель, допрос, специалист, детская психология.

FEATURES OF PARTICIPATION OF TEACHER IN THE PROCESS OF INTERROGATION OF VERY YOUNG VICTIMS AND WITNESSES

A. Ivanov, A. Alekberova

Abstract. The real article is sanctified to research of features of participation of teachers and child's psychologists in the production of interrogations of children being victims or witnesses in criminal cases. An author is set forth rules the use of that promotes efficiency of receipt of testimonies for the interrogated child, making alteration is offered in a current Criminal procedure legislation. On the basis of the study of forensic investigation practice the typical errors assumed at bringing in of pedagogical workers to participating in criminal trial are educed.

Keywords: teacher, psychologist, very young victim and witness, interrogation, specialist, child's psychology.

Как показывает судебно-следственная практика, допросы детей и подростков отличаются повышенной сложностью, *требуют применения особых тактических приемов знания основ детской психологии и педагогики.* Многие специалисты-правоведы критически относятся к возможности получения от малолетних субъектов уголовного процесса объективных и достоверных показаний [1, с.121]. Это обуславливается такими психическими особенностями детей, как повышенная внушаемость, склонность к фактурированию, неправильное выстраивание причинно-следственных связей и т.п. Известны случаи, когда ребенок менял показания в зависимости от выражения лица, утвердительного или отрицательного кивка головой своих близких, присутствующих при допросе. Приведем следующий пример. Г. обвинялся в совершении изнасилования своей тринадцатилетней дочери. Потерпевшая, первоначально дававшая обвинительные показания против отца, при последующих допросах заявила, что изнасилования не было. Впоследствии было

установлено, что девочка изменила свои показания из-за угрожающего жеста матери, присутствовавшей на допросе [2]. Тем не менее, при правильной организации и проведении допроса малолетних потерпевших и свидетелей от них могут быть получены вполне надежные и точные показания. Пример. Расследовалось уголовное дело по факту изнасилования четырехлетней девочки. В ходе допроса следователь пытался выяснить у потерпевшей описание признаков внешности преступника. Потерпевшая О. не могла описать лицо и фигуру насильника, но сказала, что видела у него на тыльной стороне кистей левой и правой рук «цветочки», а на пальцах правой руки – «буковки». Следователь предположил, что изнасилование было совершено лицом, ранее отбывавшим наказание в местах лишения свободы и имеющим на руках соответствующие татуировки. В качестве подозреваемого был задержан ранее судимый Г. При освидетельствовании последнего на тыльной стороне кисти левой руки была обнаружена татуировка в виде сердца со стрелами, а на правой

– в виде заката солнца («цветочки»), на пальцах правой руки татуировка в виде кольца («буковки»). Вина Г. была доказана приговором суда [3, с.5].

Согласно ч. 1ст. 191 УПК РФ *допрос потерпевшего или свидетеля в возрасте до шестнадцати лет проводится с обязательным участием педагога* [4, с.106]. Для того чтобы участие педагога при допросе стало наиболее продуктивным и не сводилось к простому присутствию, следует, по нашему мнению, соблюдать следующие правила. Первое: педагог и допрашиваемое лицо должны быть ранее не знакомы друг с другом. В этом случае ребенок будет меньше стесняться и не станет опасаться, что какие-то неприятные для него факты станут известны его знакомым (например, одноклассникам). Второе: перед началом допроса следователь должен сообщить педагогу, что ему известно о личностных особенностях малолетнего потерпевшего или свидетеля, какова цель допроса, что предстоит выяснить, какая именно помощь может потребоваться. Третье: до производства следственного действия целесообразно предложить специалисту провести с ребенком беседу на темы, не относящиеся к предмету допроса. Это необходимо для «снятия» психологического напряжения и подготовки к непосредственному получению показаний. Четвертое: в процессе допроса следователь разъясняет педагогу его право задать малолетнему какие-либо вопросы, относящиеся к существу дела. Пятое: по окончании допроса следует предложить педагогу высказать свое мнение о достоверности выслушанных показаний, а также отмеченных им психологических особенностях допрашиваемого лица.

Однако не каждый педагогический работник обладает должными познаниями в области детской психологии. Поэтому целесообразно *использование в ходе допроса помощи детского психолога*. Специалист в области детской психологии способен оказать следователю существенную помощь, определив в показаниях ребенка признаки фантазирования, элементы искажения информации и т.п. [5]. Приведем пример успешного использования специалистом-психологом своих профессиональных познаний в ходе допроса малолетней потерпевшей. При расследовании уголовного дела, возбужденного по факту изнасилования девятилетней девочки, следователь пригласил психолога для участия в

допросе. Психолог, ознакомившись предварительно с материалами дела и побеседовав с девочкой и ее матерью, сделал следующие выводы. Он отметил, потерпевшая, несмотря на малолетний возраст, хорошо развита интеллектуально, однако легко утомляется и, устав, может заменять воспоминания о произошедших событиях собственными фантазиями. Поэтому, вследствие чего специалист посоветовал следственному работнику делать во время допроса небольшие перерывы, а также заранее приготовить «контрольные» вопросы, чтобы потом сравнивать информацию, полученную от потерпевшей при ответах на вопросы, поставленные в различной форме и на различных этапах допроса. Следователь построил допрос на основе означенных рекомендаций и получил от потерпевшей объективные показания, которые были приняты судом, как одно из доказательств стороны обвинения. Обвиняемый был признан виновным и осужден [6, с.50].

Кроме непосредственного участия в допросе, специалист-психолог, в соответствии с п.3.1., ч.2 ст. 74 и ч.3 ст.80 УПК РФ *имеет право составить письменное заключение по вопросам, поставленным перед ним следователем*. Типичными вопросами, подлежащими постановке перед психологом, будут следующие: каков уровень интеллектуального развития потерпевшего или свидетеля; следует ли с доверием относиться к данным им показаниям, могли ли они, в силу своего возраста, осознавать значение, совершаемых с ними действий; не являются ли показания потерпевшего или свидетеля плодом их фантазии и пр. После того, как специалист составит заключение, последнее надлежит приложить к материалам уголовного дела. После получения заключения следователь уполномочен провести допрос специалиста-психолога по результатам проведенного им исследования. При этом следует учитывать, что в соответствии с ч. 2 ст. 71 УПК РФ специалист не может принимать участие в производстве по уголовному делу, если он находился или находится в служебной или иной зависимости от сторон или их представителей. Поэтому категорически запрещено приглашать в качестве специалиста сотрудников правоохранительных органов, например, штатных психологов МВД.

В заключении нам хотелось бы указать следующее.

Первое. Нами были изучены материалы судебно-следственной практики (архивные уголовные дела Верховных судов Республики Татарстан, Республики Марий-Эл и Чувашской Республики, всего 252 уголовных дела) и

выявлены следующие нарушения. В ходе допросов малолетних потерпевших и свидетелей, нередко допускались *грубые процессуальные ошибки*. Почти в 50% изученных нами случаев в качестве педагога участвовал сотрудник полиции из отдела по предупреждению преступлений несовершеннолетних, т.е. заинтересованное лицо. Зафиксированы случаи, когда допрос малолетнего свидетеля проводился вообще без педагога [8]. Ни в одном случае в допросе малолетнего свидетеля не участвовал психолог.

Второе. Предлагаем внести в УПК РФ *следующие изменения*. 1. Изложить ч.1 ст. 191 УПК РФ в следующей редакции: «допрос потерпевшего или свидетеля в возрасте до шестнадцати лет, а по усмотрению следователя и допрос потерпевшего и свидетеля в возрасте от шестнадцати до восемнадцати лет проводится с

обязательным участием педагога или специалиста в области детской психологии». В качестве специалиста-психолога следует приглашать лиц, имеющих высшее психологическое образование со специализацией в области детской или подростковой психологии со стажем работы не менее трех лет. Следует указать, что представители Следственного комитета РФ отмечают необходимость включения в штат отделов криминалистики детских психологов, или (как это сделано в следственных управлениях ряда регионов) работа с ним должна осуществляться в соответствии с гражданско-правовым договором [7]. 2. Закрепить в действующем уголовно-процессуальном законодательстве бесплатное участие адвоката в качестве представителя малолетней потерпевшей.

Литература:

1. Галимов О.Х. Малолетние лица в уголовном судопроизводстве / О.Х. Галимов. - С.-Петербург: Питер, 2001. – 224 с.
2. Архив Верховного суда Республики Татарстан за 1995 г. Уголовное дело № 2-45.
3. Коченов М.М., Осипова Н.Р. Психология допроса малолетних свидетелей / М.М. Коченов, Н.Р. Осипова. – М.: Всесоюзный институт по изучению причин и разработке мер предупреждения преступности, 1984. – 35 с.
4. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации. – М.: Эксмо, 2013. – 224 с.
5. Стрельцов И.А., Михайлова Ю.А. Психологическое сопровождение расследования преступлений: участие специалистов – психологов Следственного комитета Российской Федерации в проведении следственных и иных процессуальных действий с несовершеннолетними / И.А. Стрельцов,

- Ю.А. Михайлова // Вестник Академии Следственного комитета РФ. - 2015. - № 4. - С. 171.
6. Коньшева Л.П., Коченов М.М. Использование следователем психологических познаний при расследовании дел об изнасилованиях несовершеннолетних: методическое пособие / Л.П. Коньшева, М.М. Коченов. – М., Всесоюзный НИИ проблем укрепления законности и правопорядка, 1989. – 54 с.
7. Хмелева А.В. Процессуальные и тактические особенности производства допроса и других вербальных следственных действий с участием несовершеннолетних потерпевших и свидетелей / А.В. Хмелева // Вестник Академии Следственного Комитета Российской Федерации. - 2014. - № 1. - С. 63.
8. Архив Верховного суда Чувашской Республики за 2002 г. Уголовное дело №2-30.

Сведения об авторах:

Иванов Антон Викторович (г. Казань, Россия), кандидат юридических наук, доцент кафедры уголовного права и уголовного процесса Университета управления «ТИСБИ», e-mail: anton.dar2010@yandex.ru

Алекберова Арзу Ровшан кызы (г. Казань, Россия), студентка 2 курса юридического факультета Университета Управления «ТИСБИ», e-mail: arzu97aika.tyan@gmail.com

Data about the authors:

A. Ivanov (Kazan, Russia), candidate of legal sciences, associate professor of department of criminal law and criminal procedure of University of management of "TISBY", e - mail: anton.dar2010@yandex.ru

A. Alekberova (Kazan, Russia), second year student of the Faculty of Law, University of Management «TISBI», e-mail: arzu97aika.tyan@gmail.com

ВНУТРИСЕМЕЙНЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ КАПИТАЛ КАК ПРЕДИКТОР СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Д.И. Дубров¹

¹Статья подготовлена в ходе проведения исследования в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) и с использованием средств субсидии в рамках государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации «5-100»

Аннотация. В статье рассматривается связь между составляющими внутрисемейного социального капитала и субъективного благополучия родителей и подростков. Поскольку конструкт «внутрисемейный социальный капитал» является сравнительно новым, в статье представлены данные валидации методики измерения данного конструкта. Полученные результаты свидетельствуют о наличии связи между внутрисемейным социальным капиталом и субъективным благополучием подростков. Для родителей данная связь наблюдается с учетом уровня доходов.

Ключевые слова: внутрисемейный социальный капитал, субъективное благополучие, межличностные отношения, родители, подростки.

FAMILY SOCIAL CAPITAL AS A PREDICTOR OF PARENTS AND ADOLESCENTS' SUBJECTIVE WELL-BEING

D. Dubrov

Abstract. The article discusses the correlation between the components of family social capital and parents and adolescents' subjective well-being. As the construct «family social capital» is relatively new, the article presents data of validated methods for measuring this construct. The results indicate the existence of correlation between family social capital and subjective well-being of adolescents. For parents, this correlation is observed with the level of income.

Keywords: family social capital, subjective well-being, interpersonal relations, parents, adolescents.

Введение. В последнее время одним из наиболее популярных направлений исследования в современной психологии является субъективное благополучие личности. В 20 веке выделилось отдельное направление в психологии – позитивная психология – изучающая данный феномен, а также факторы, определяющие его. Чем же вызвано столь пристальное внимание исследователей к данной проблеме?

Дело в том, что субъективное благополучие понимается как субъективное ощущение счастья и степень удовлетворенности жизнью [6]. Исследования показали, что счастливые люди, как правило, более успешны в социальном плане, демонстрируют лучшие показатели в работе, лучше справляются с возникающими проблемами, имеют высокий уровень иммунитета, более нацелены на сотрудничество с другими людьми, склонны помогать другим людям, участвовать в благотворительности, и живут дольше людей, которые не счастливы [18]. Поэтому важно понимать, какие факторы способствуют субъективному благополучию.

Одним из общепринятых предикторов субъективного благополучия является качество

социальных связей [14]. Люди, которые удовлетворены отношениями с близкими людьми и окружающими, ощущают себя чаще счастливыми и более довольны жизнью, чем те, кого не удовлетворяют отношения с окружающими. Однако остается неясным, почему данные отношения так важны для субъективного благополучия? Одно из возможных объяснений заключается в том, что люди, имеющие позитивные отношения с окружающими, могут рассчитывать на поддержку, когда они нуждаются в этом, тогда как людям, у которых нет подобных отношений, не так легко получить ее. Также мысль о том, что всегда можно на кого-нибудь положиться, когда это необходимо, способствует субъективному благополучию [24]. Таким образом, поддержка близких людей и окружающих является ключевым понятием для понимания связи между качеством социальных связей и субъективного благополучия. В свою очередь, данная поддержка является одной из составляющих внутрисемейного социального капитала [9], который, на наш взгляд, позволит получить более полное представление о подобной связи.

Двумя главными целями настоящего исследования являются: (1) всесторонне изучить связь между субъективным благополучием и составляющими внутрисемейного социального капитала; (2) разработать и валидизировать методику измерения внутрисемейного социального капитала;

Субъективное благополучие.

Для начала необходимо разделить понятия «субъективное благополучие» и «психологическое благополучие». Н. Брэдберн, первый, кто заговорил о феномене благополучия в психологии, определял его как своеобразный баланс между положительными и отрицательными аффектами личности, когда как высокий уровень его определялся преобладанием положительных аффектов [6]. Позднее выделилось два подхода к изучению данного феномена: гедонистический (то есть, благополучие рассматривается как дихотомия: удовлетворение – неудовлетворение) и эвдемонистический, в рамках которого благополучие связывалось с личностным ростом.

При первом подходе данный конструкт был операционализован как субъективное благополучие, которое понималось как положительное, реже отрицательный опыт и удовлетворенность жизнью [12]. В рамках второго – данный конструкт был операционализован как психологическое благополучие, понимаемое как принятие себя, положительные отношения с другими, самореализация, наличие целей в жизни, способность удовлетворять повседневные потребности и самостоятельность [23].

Мы в настоящем исследовании придерживаемся первого подхода и определяем субъективное благополучие как положительный опыт взаимодействия с окружающим миром счастья и степень удовлетворенности жизнью.

Внутрисемейный социальный капитал.

В настоящее время теория социального капитала широко применяется для изучения многочисленных видов социальных отношений, в том числе внутри семьи [7;10]. Социальный капитал может быть определен как совокупность ресурсов (доверие, взаимоподдержка, взаимопомощь, внимание к потребностям друг друга), опосредованных отношениями между субъектами внутри определенного социального образования (например, семье) [8;19;20]. Здесь мы ориентируемся на понятие внутреннего (связывающего) социального капитала. Внутренний (связывающий) социальный капитал касается связей между субъектами социального взаимодействия, такими, как родители и дети. Существует три аспекта внутреннего социального

капитала: структурный, когнитивный и реляционный (отношенческий) [16;19;21;20]. Структурный аспект относится к системе связей между членами семьи. Прочность данных связей зависит от степени психологической близости и частоты контактов между членами семьи [22]. Данный аспект включает в себя те ресурсы, которые облегчают взаимодействие и общение между членами семьи [8]. В результате данных взаимодействий в семье может быть выработана общая система представлений, интерпретаций и значений (когнитивный аспект). Структурные и когнитивные аспекты социального капитала могут рассматриваться как факторы формирования реляционного аспекта социального капитала [8;20]. Этот аспект включает в себя ресурсы, созданные на основе межличностных отношений, таких как доверие, нормы, обязанности и идентичность [19]. Доверие рассматривается как основа для сотрудничества, обмен информацией и обмен знаниями [8;21;20]. По мнению Коулмана, считающегося по праву автором концепции социального капитала, родители могут создать социальный капитал в семье, но при условии, если будут уделять достаточно времени и внимания своим детям [9].

Кроме того, Коулман впервые представил концептуальную основу социального капитала как важнейшего фактора образовательного развития детей. Он предположил, что социальный капитал выступает в качестве механизма передачи семейного человеческого капитала от родителей к детям, то есть образование детей выступает ауткамом человеческого капитала родителей (знания, навыки, здоровье, образование). Но это возможно, если человеческий капитал родителей дополняется внутрисемейным социальным капиталом (человеческий капитал родителей используется в семье, а не исключительно на работе и в других видах деятельности). Были проведены исследования, подтверждающие предположение Коулмана о том, что социальный капитал является сильным предиктором академической успешности подрастающего поколения [15;11]. Таким образом, социальный капитал семьи выступает важнейшим источником человеческого капитала, а впоследствии и финансового капитала у подрастающего поколения (образование конвертируется в заработную плату).

Коулман предложил следующие показатели для измерения уровня социального капитала в семье: уровень доверия в семье; степень психологической близости между родителями и детьми; качество и интенсивность внимания, которое взрослые, или родители, уделяют детям; уровень взаимоподдержки. Данные показатели

мы заложили в качестве шкал для разработки нашего собственного опросника измерения внутрисемейного социального капитала.

Исходя из всего вышесказанного, мы предполагаем, что внутрисемейный социальный капитал является предиктором субъективного благополучия подростков и их родителей (H1), то есть чем выше социальный капитал в семье, тем

выше уровень субъективного благополучия членов семьи (родители, подростки). Такова гипотеза нашего исследования.

Процедура и методика исследования.

Участниками нашего исследования стали родители и подростки. В таблице представлены гендерные и возрастные характеристики выборки.

Таблица 1. – Демографические характеристики выборки исследования

	Общее количество	% мужчин	% женщин	M(SD) возраст
Подростки	274	48.6%	51.4%	17.7 (3.15)
Родители	123	41.5%	58.5%	33.9 (7.51)
Всего	397	45.05%	54.95%	

Процедура

Опрос участников проводился на базе электронной платформы Ika (www.ika.si) путем размещения ссылок на опросник в социальных сетях и интернет-форумах.

Инструментарий

Для измерения внутрисемейного социального капитала мы разработали опросник для родителей и подростков. В основу опросника мы заложили индикаторы, предложенные Коулманом для

определения уровня внутрисемейного СК. Изначально опросник для родителей состоял из 37 вопросов. Участникам предлагалось оценить степень согласия с приведенными утверждениями от 1 (Абсолютно не согласен) до 6 (Абсолютно согласен). После проведения конфирматорного факторного анализа ($\chi^2/df=3.24$; CFI=.94; RMSEA=.05; SRMR=.06; PCLOSE=.31) были исключены вопросы с низкими факторными нагрузками во всех шкалах.

Таблица 2. – Описание шкал методики измерения внутрисемейного социального капитала (родители)

Название шкалы	Количество вопросов	Примеры вопросов	α
Доверие в семье	4	«Я полностью доверяю своему ребенку (детям)»	.74
Психологическая близость с детьми	7	«Я всегда ощущаю эмоциональную близость с ребенком (детьми)»	.85
Внимание родителей детям	4	«Я много времени уделяю общению с моим ребенком (детьми)»	.88
Родительская поддержка	4	«Я всегда стремлюсь помочь своему ребенку во всем»	.76
Поддержка со стороны детей в восприятии родителей	5	«Я всегда чувствую участие (поддержку) со стороны ребенка».	.86

Опросник для подростков состоял из 36 вопросов, где участникам также предлагается оценить степень согласия с приведенными утверждениями от 1 (Абсолютно не согласен) до 6 (Абсолютно согласен). Однако, также после

проведенного конфирматорного факторного анализа ($\chi^2/df=3.21$; CFI=.96; RMSEA=.05; SRMR=.04; PCLOSE=.26) были исключены вопросы с низкими факторными нагрузками во всех шкалах.

Таблица 3. – Описание шкал методики измерения внутрисемейного социального капитала (подростки)

Название шкалы	Количество вопросов	Примеры вопросов	α
Доверие в семье	4	«Я полностью доверяю мнению своих родителей»	.84
Психологическая близость с родителями	5	«Я обычно ощущаю теплоту в отношениях с родителями»	.86
Родительское внимание в восприятии детей	5	«Родители уделяют много времени общению со мной»	.89
Родительская поддержка в восприятии детей	4	«Я всегда чувствую поддержку со стороны родителей»	.91
Поддержка родителей со стороны детей	5	«Я всегда помогаю родителям в домашних делах».	.87

Также для проверки конвергентной валидности опросника мы использовали модифицированную методику изучения психологической дистанции А.Б. Купрейченко (14 вопросов) в обоих вариантах опросника. Например, «У нас одинаковое восприятие мира» [2].

Для измерения уровня психологического благополучия была использована шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера, адаптированная Д.А. Леонтьевым и Е.Н. Осиным [3]. Шкала состоит из 5 вопросов. Участникам необходимо оценить степень согласия с приведенными утверждениями от 1 (Абсолютно не согласен) до 6 (Абсолютно согласен).

Таблица 4. – Коэффициенты корреляции Пирсона показателей внутрисемейного капитала (ВСК) и психологической дистанции (ПСД)

	N	ВСК-ПСД
Подростки	274	.89**
Родители	123	.80**

** $p < 0.01$.

Для проверки нашей гипотезы о том, что внутрисемейный социальный капитал является предиктором субъективного благополучия подростков и их родителей, мы использовали путь анализ данных. В путь модель были заложены составляющие внутрисемейный

Например, «В целом моя жизнь близка к идеалу».

Валидизация опросника и проверка гипотезы осуществлялись с помощью следующих методов математической статистики, реализованных в программах SPSS 21, Amos 21: конфирматорный факторный анализ, корреляционный анализ, путь анализ данных.

Описание полученных результатов.

Проведя сравнение данных с помощью корреляционного анализа, полученных по разработанной нами методике и методике изучения психологической дистанции А.Б. Купрейченко, мы получили сильную связь, что свидетельствует о наличии конвергентной валидности нашей методики в обеих выборках.

капитал: доверие, воспринимаемая психологическая близость между родителями и детьми, внимание, уделяемое родителями детям, поддержка, оказываемая родителями детям и поддержка, которую дети оказывают своим родителям; и субъективное благополучие.

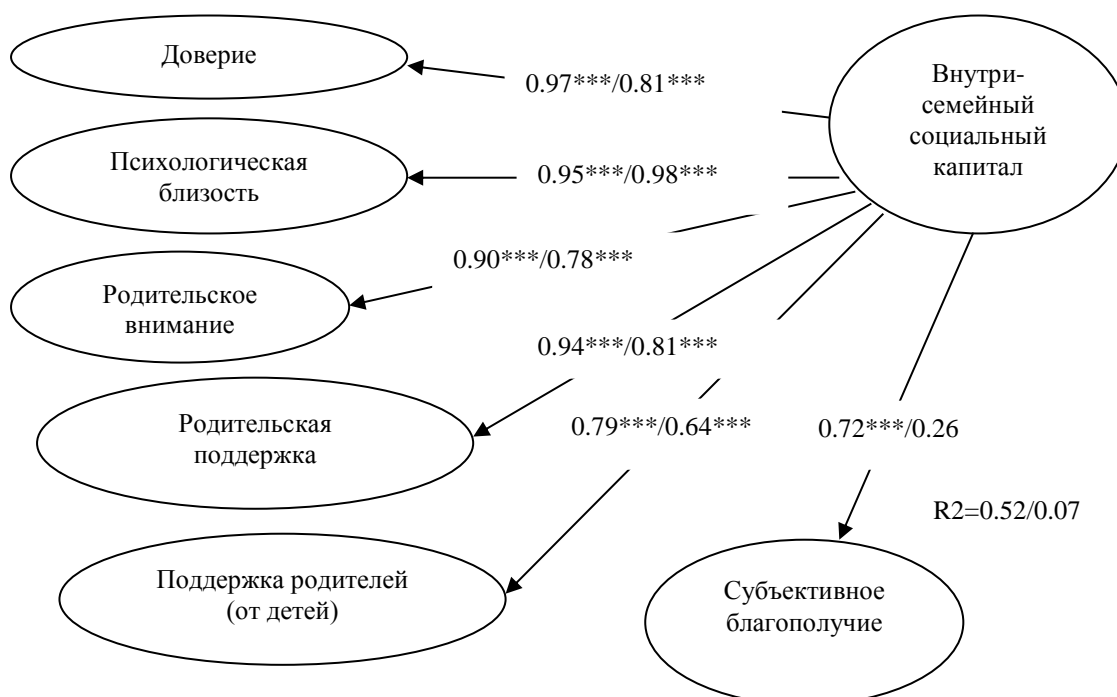


Рисунок 1. – Путь модель (подростки/родители)

Таблица 5. – Показатели пригодности путь моделей

Модель	χ^2/df	CFI	RMSEA	SRMR	PCLOSE
Подростки	6.34	.95	.05	.05	.08
Родители	4.34	.91	.06	.07	.10

Как видно из данных, для подростков внутрисемейный социальный капитал является предиктором субъективного благополучия. То есть те, отношения, которые складываются в семье, воспринимаемое внимание, поддержка со стороны родителей играют важную роль

для ощущения счастья. Однако у родителей подобная связь слабая – для них это не так важно, как для их детей. Тогда мы предположили, что эта связь усилится, если мы добавим в модель такой конструкт как «Уровень дохода».

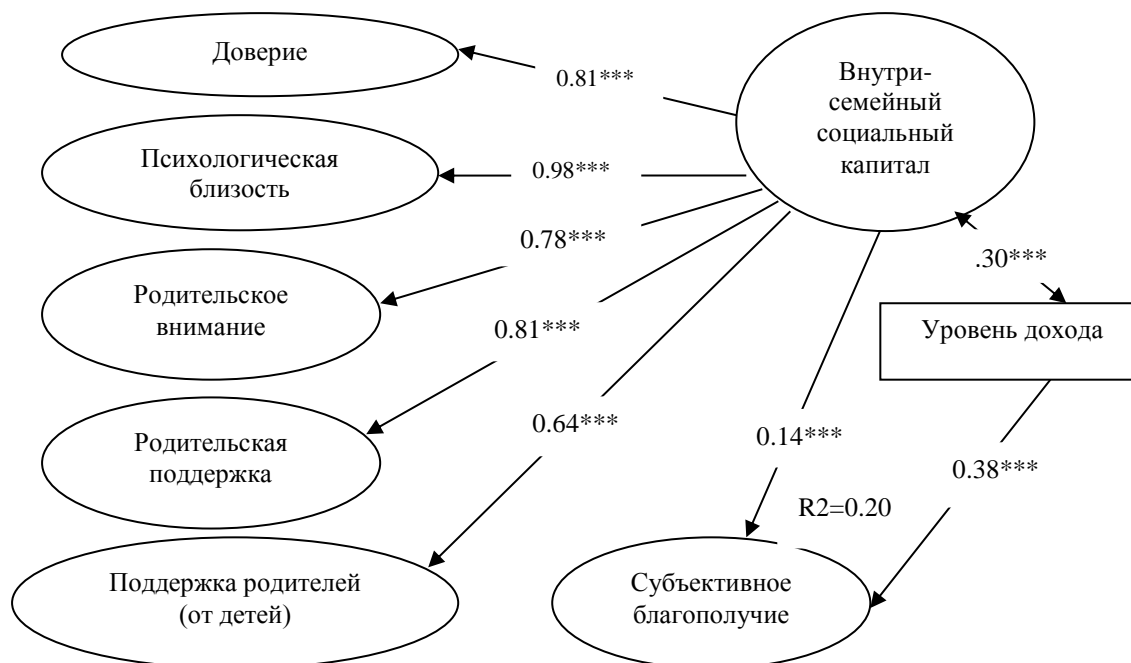


Рисунок 2. – Путьевая модель (родители)

Таблица 6. – Показатели пригодности путьевой модели

Модель	χ^2/df	CFI	RMSEA	SRMR	PCLOSE
Родители	5.37	.91	.05	.07	.18

Как видим, уровень дохода вместе с внутрисемейным социальным капиталом играют большую роль для субъективного благополучия родителей, чем внутрисемейный социальный капитал без учета уровня дохода.

Обсуждение результатов.

Итак, согласно полученным данным, внутрисемейный социальный капитал является значимым предиктором субъективного благополучия для подростков. Действительно, если учитывать экономическое положение подростков (подросткам, как правило, не нужно обеспечивать себя и семью), то их основные сферы жизни — это семья, друзья, учеба. То есть в основном это межличностные отношения в данных сферах (с родителями, друзьями, учителями и одноклассниками). Поэтому для подростков для ощущения субъективного благополучия так важны взаимоотношения в семье, поддержка и помощь семьи (экономическая, психологическая, помощь с

учебой и т.д.) Это подтверждают результаты исследования, проведенного в США на выборке более тысячи человек в возрасте от 18 до 95 лет. Причем анализ инвариантности не выявил возрастных различий, то есть для людей в любом возрасте для ощущения субъективного благополучия необходима поддержка близких людей [24].

Для родителей же подобный конструкт не играет столь значительной роли. Чем это объяснить? Мы предположили, что для родителей немаловажную роль играет уровень дохода, который в свою очередь необходим для обеспечения семьи. Связь между субъективным благополучием и уровнем дохода установлена в исследованиях зарубежных исследователей [6;17]. В кросс-культурном исследовании данной связи было установлено, что наибольшая связь между уровнем дохода и субъективным благополучием наблюдается в странах с низким уровнем доходов [13]. Если анализировать

доходы родителей нашей выборки, то их уровень ниже среднего, что объясняет полученную нами связь. Отечественные исследования также подтверждают наличие связи между уровнем дохода и субъективным благополучием [1;4;5], причем исследование Р.М. Шамионова указывает на двустороннюю связь между двумя этими конструктами [5]. Кроме этого, от уровня дохода зависят уровни самооценки и социальной фрустрированности, связанных с возможностью удовлетворять потребности, в том числе потребности семьи [1]. Поэтому мы добавили данный конструкт в путевую модель. Как видно из последней модели, уровень дохода связан с внутрисемейным социальным капиталом (.30), поэтому данный конструкт все же обладает предсказательной силой субъективного благополучия родителей ($R^2=.20$).

К сожалению, данный дизайн исследования не позволяет проанализировать связь между внутрисемейным социальным капиталом и субъективным благополучием в каждой отдельной семье. Поэтому в будущем мы планируем провести межпоколенное исследование, которое позволит получить новые представления о данной связи.

Выводы. Таким образом, мы определили, что:

1. Субъективное благополучие – это положительный опыт взаимодействия с

окружающим миром, счастье и степень удовлетворенности жизнью.

2. Внутрисемейный социальный капитал – это широкое и комплексное понятие, (в отличие от психологического климата семьи, сплоченность семьи и т.д.) включающее в себя следующие компоненты: аффективный (психологическая (эмоциональная) близость между родителями и детьми, привязанность), когнитивный (ценности, установки разделяемые членами семьи) и деятельностный (взаимоподдержка, взаимопомощь, внимание, уделяемое родителями детям).

3. Внутрисемейный социальный капитал является предиктором субъективного благополучия подростков. То есть для ощущения счастья, подросткам важно доверие в семье, психологическая близость с родителями, внимание и поддержка со стороны родителей.

4. Внутрисемейный социальный капитал и уровень дохода являются одними предикторами субъективного благополучия родителей.

Очевидно, что жизнь взрослого человека, особенно родителя, значительно сложнее, чем жизнь детей, поэтому и факторов, оказывающих влияние на ощущение счастья намного больше, именно эти факторы предстоит всесторонне изучить в будущем.

Литература:

1. Голубева Е.В. Экономический кризис как фактор социальной фрустрированности лиц с разной экономической самооценкой / Е.В. Голубева // Экономическая психология: актуальные теоретические и прикладные проблемы: материалы 11 междунар. науч.-практ. конф. - Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2010. - С. 161-163.
2. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия / А.Б. Купрейченко. - М.: Институт психологии РАН, 2008. - С. 539-540.
3. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия / Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев; в кн.: Материалы III Всероссийского социологического конгресса. - М.: Институт социологии РАН, 2008.
4. Хашченко В.А. Экономико-психологическая модель субъективного экономического благополучия (сообщение1) / В.А. Хашченко // Психологический журнал. - 2005. - № 3. - С. 38-50.
5. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы / Р.М. Шамионов. - Саратов: Научная книга, 2008. - 296 с.
6. Bradburn N. M. The structure of Psychological Well-being. Chicago: Aldine Publishing Company. - 1969. - 318p.
7. Burt R. The contingent value of social capital // Administrative Science Quarterly. - 1997. - V. 42. - P. 339-365.
8. Carr J. C., Cole M. S., Ring J. K., Blettner D. P. A measure of variations in internal social capital among family firms // Entrepreneurship Theory and Practice. - 2011. - V. 35. - P. 1207-1227.
9. Coleman J. S. Social Capital in the Creation of Human Capital // American Journal of Sociology. - 1988. - V. 94. - P. 95-120.
10. Coleman J. S. Foundations of social theory. Cambridge; London: Belknap: Harvard University Press. - 1990. - 993 p.
11. Crosnoe R. Social Capital and the Interplay of Families and Schools // Journal of Marriage and Family. - 2004. - V. 66(2). - P. 267-280.
12. Diener E. Subjective Well-being // Psychological Bulletin. - 1984. - V. 95(3). - P. 542-575.
13. Diener E., Oishi E. National accounts of subjective well-being // American Psychologist. - 2015. - V. 70(3). - P. 234-242.
14. Diener E., Seligman M. Very happy people // Psychological Science. - 2002. - V.13. - P. 81-84.
15. Furstenberg F., Hughes M. Social capital and successful development among at-risk youth // Journal of Marriage and the Family. - 1995. - V. 57(3). - P. 580-592.

16. Hoffman J., Hoelscher M., Sorenson R. Achieving sustained competitive advantage: A family capital theory // Family Business Review. - 2006. - V. 19. - P. 135-145.

17. Lachman M., Weaver S. The sense of control as a moderator of social class differences in health and well-being // Journal of Personality and Social Psychology - 1998. - V. 74(3). - P. 763-773.

18. Lyubomirsky S., Sheldon K., Schkade D. Pursuing happiness: The architecture of sustainable change // Review of General Psychology. - 2005. - V. 9. - P. 111-131.

19. Nahapiet J., Ghoshal S. Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage // Academy of Management Review. - 1998. - V. 23. - P. 242-266.

20. Pearson A., Carr J., Shaw J. Toward a theory of familiness: A social capital perspective // Entrepreneurship

Theory and Practice. - 2008. - V. 32. - P. 949-969.

21. Pearson A., Carr J. The central role of trust in family firm social capital. In R. L. Sorenson (Ed.), Family business and social capital (pp.33-44). Cheltenham, England: Edward Elgar, 2011.

22. Rostila M. The facets of social capital // Journal for the Theory of Social Behaviour. - 2010. - V. 41. - P. 308-326.

23. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // Journal of Personality and Social Psychology. - 1989. - V. 57. - P. 1069-1081.

24. Siedlecki K., Salthouse T., Oishi S., Jeswani S. The Relationship Between Social Support and Subjective Well-Being Across Age // Social Indicators Research. - 2014. - V. 117(2). - P. 561-576.

Сведения об авторе:

Дубров Дмитрий Игоревич (г. Москва, Россия), аспирант факультета социальных наук, стажер-исследователь Международной научно-учебной лаборатории социокультурных исследований, Экспертный институт, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», e-mail: ddubrov@hse.ru

Data about the author:

D. Dubrov (Moscow, Russia), PhD student, Faculty of Social Sciences, intern researcher, International Research and Teaching Laboratory for Socio-Cultural Research, National Research University «Higher School of Economics», e-mail: ddubrov@hse.ru



СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316

СИСТЕМА РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ ПРИУТОВ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН)

Э.А. Зарипова

Аннотация. Автор в статье раскрывает виды (социально-психологическая, социально-педагогическая, социально-медицинская, социально-трудовая) и направления (психологическая коррекция, оздоровление, профилактика, профориентация и др.) реабилитации детей, попавших в социальные приюты, а также показывает возможности специализированных психолого-педагогических программ и проектов, связанных с включением детей и подростков в разнообразные формы деятельности (учебу, игру, труд).

Ключевые слова: реабилитация детей и подростков, социальные приюты, психолого-педагогические программы, реабилитационные мероприятия.

THE REHABILITATION SYSTEM OF CHILDREN AND ADOLESCENTS IN SOCIAL SHELTERS (ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF TATARSTAN)

E. Zaripova

Abstract. The author reveals the kinds (socio-psychological, socio-educational, socio-medical, social and labor) and directions (psychological correction, rehabilitation, prevention, career guidance, etc..) of the rehabilitation of children in social shelters, and shows the possibility of specialized psycho-educational programs and projects which include children and adolescents in various forms of activity (study, play, work).

Keywords: rehabilitation of children and adolescents, social shelters, psychological and pedagogical programs, rehabilitation measures.

Изменение политической и экономической ситуации в стране в настоящее время негативно сказалось на социально-экономическом, духовно-нравственном положении большинства семей и, тем самым, вызвало рост семейного неблагополучия, социального сиротства, дезадаптации и дезинтеграции детей и подростков, проживающих в семьях, попавших в трудную жизненную ситуацию. Указанные процессы в российском обществе привели к необходимости развития и совершенствования сферы оказания социальных услуг, инфраструктуры социальных учреждений, оказывающих социальную помощь семьям и детям, оказавшимся в социально опасном положении – социальных приютов для детей и подростков,, социально-реабилитационных центров, центров для детей, оставшихся без попечения родителей, что привело к необходимости развития в их деятельности социально-педагогической реабилитации.

Анализ психологической, социально-педагогической, медицинской литературы по проблеме реабилитации детей и подростков свидетельствует о том, что все виды социальной реабилитации в специализированных учреждениях для несовершеннолетних, нуждающихся в реабилитации, может

осуществляться лишь на основе глубокой интегрированности образовательных, воспитательных, социальных и лечебно-оздоровительных программ, нацеленных на социализацию несовершеннолетних, и представляет собой сложную многоуровневую систему взаимодействия социальных работников, педагогов, воспитателей, психологов, врачей, представителей силовых структур, организаторов образования и здравоохранения.

В настоящее время в различных регионах страны (Московская область, Псковская область, Самарская область, Республика Татарстан, Ханты-Мансийский автономный округ) отмечается значительное улучшение ситуации по организации социально-педагогической помощи несовершеннолетним, попавшим в трудную жизненную ситуацию.

Так, в Республике Татарстан данная проблема рассматривается в рамках реабилитационного пространства республики, основанного на разработке и реализации специальных психолого-педагогических программ по работе с несовершеннолетними в специализированных учреждениях системы социальной защиты. Учет местных условий жизнедеятельности с опорой на региональный,

компонент социально-экономического развития республики представляется одним из важнейших факторов в работе с несовершеннолетними в специализированных учреждениях [3]

В соответствии с законом Российской Федерации «Об основах системы профилактики детской безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» № 120-ФЗ от 24.06.1999 г. одним из субъектов системы профилактики являются социальные приюты для детей и подростков.

Наличие социальных приютов для детей и подростков позволяет субъектам системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних поместить безнадзорного ребенка в нормальные условия содержания, восстановить утраченные контакты с семьей и внутри семьи, защитить права и законные интересы ребенка, включить его в разнообразные формы деятельности (учебу, игру, труд) [1].

Реабилитационные мероприятия для детей и подростков осуществляются в соответствии с индивидуальными программами реабилитации, разработанными на заседании консилиума учреждения и в следующих направлениях:

Социально-медицинская реабилитация направлена на поддержание и сохранение здоровья детей путем оказания содействия в проведении оздоровительных мероприятий. Учреждения имеют лицензии на предоставление социально-медицинских услуг. Систематически ведется наблюдение за детьми в целях выявления отклонений в состоянии их здоровья.

Социально-трудовая реабилитация направлена на оказание помощи в трудоустройстве и в решении других проблем, связанных с трудовой адаптацией. Во всех социальных приютах воспитанники вовлечены в посильный развивающий труд, проводятся профориентационные развивающие занятия на темы: «Трудовые поручения. Какие они бывают»; «Подросткам о выборе профессии»; «Всякий труд у нас в почёте»; «Определение профессионального типа личности»; «Порядок на клумбах»; «Юные огородники». Для выявления и формирования профессионального интереса с детьми проводятся анкетирование, ознакомительные экскурсии и встречи с представителями различных профессий, например: экскурсия на почту, в пожарную часть, др.

В целях формирования у детей необходимых в жизни трудовых навыков во всех социальных приютах функционируют различные мастерские: швейное дело, вязание, вышивание, кулинарное искусство, др.

В рамках активизации профориентационной работы с воспитанниками социальных приютов Министерством труда, занятости и социальной защиты Республики принято Распоряжение № 95 от 13.07.2016 г. об организации профориентационной работы, в рамках выполнения которого проведен анализ состояния инфраструктуры и имеющегося оборудования для организации занятий по трудовому воспитанию, благоустройства и оснащённости территорий приютов для активных занятий с воспитанниками на открытом воздухе, наличия кадров для проведения с воспитанниками работы трудовой и профориентационной направленности, имеющихся программ трудового воспитания и перспективных направлений развития.

В целях улучшения деятельности социальных приютов для детей и подростков в данном направлении разработана концепция «Шаг в будущее», которая предполагает 3 направления развития данных учреждений: направлений - «Смогу жить самостоятельно», направлено на организацию и оснастку оборудованием кабинетов социально-бытовой адаптации и трудовой реабилитации; внедрение программ бытового и трудового воспитания несовершеннолетних, направленных на формирование социально-значимых навыков (самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, ручной и художественный труд); разработку и реализацию комплекса профориентационных мероприятий, в том числе совместно с центром занятости населения и клубами ДОСАФ, направленных на формирование у воспитанников приютов понимания значимости трудовой деятельности, знакомство с миром профессий, ориентацию на профессиональное самоопределение, выбор профессии, получение профессионального образования [5].

Социально-психологическая реабилитация предусматривают оказание помощи в коррекции психологического состояния несовершеннолетнего для адаптации в социальной среде. В диагностической и коррекционной психологической работе с детьми в приютах активно используются методики арттерапии такие как изотерапия, лепка (скульптура), сказкатерапия, песочная терапия; реабилитация средствами театрального искусства; игровая терапия. В ряде приютов функционирует сенсорная комната, где проводятся индивидуальные и групповые коррекционные занятия. С использованием сенсорного оборудования, игровых методов и арт-терапевтических техник психологи обучают

детей навыкам самообслуживания, поведения, самоконтроля, общения.

В социальных приютах для детей и подростков используются специализированные психолого-педагогические программы по обучению навыкам позитивного поведения воспитанников, укреплению социально полезных связей с семьей. Например, в приюте «Тургай» в Мензелинском районе проводятся занятия для воспитанников по программе «Формирование жизненных ценностей и развитие поведенческих навыков у несовершеннолетних»; в приюте «Асылташ» в городском округе г. Набережные Челны реализуются программы «Мой душевный мир» по формированию положительной «Я-концепции» у подростков и по преодолению личностной тревожности у подростков; в приюте «Ялкын» в Бугульминском районе организуются тематические занятия в рамках программы «Вместе весело шагать», которая направлена на коррекцию агрессивности детей старшего дошкольного возраста средствами арт-терапии, в приюте «Балкыш» в Нижнекамском районе психологическая работа с детьми и их родителям проводится по программе «Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений с использованием видеообратной связи» и др. [3].

Социально-педагогическая реабилитация направлена на профилактику отклонений в поведении и развитии личности, формирование у них позитивных интересов (в том числе в сфере досуга), организацию их досуга, оказание помощи семье в воспитании детей.

Типичные проблемы воспитанников приютов - педагогическая запущенность, большое количество пропущенных уроков и, как следствие, значительные пробелы в знаниях. В таких случаях оказывается социально-педагогическая помощь в восстановлении социального статуса несовершеннолетнего в коллективах сверстников по месту учебы, формированию позитивных интересов. В рамках соглашений с муниципальными отделами образования все воспитанники приютов охвачены дошкольным и школьным общим образованием.

Один из основных разделов социально-педагогической работы с детьми и подростками в социальных приютах - это система патриотического воспитания.

Основной целью данной системы является создание психологически комфортного пространства, объединяющего процессы воспитания патриотических качеств у несовершеннолетних, формирования у них

духовно-нравственных ценностей, их интеллектуального и культурного развития.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

- обеспечить единство социализации воспитания патриотических качеств;
- стимулировать социальную активность личности через включенность в социальную деятельность;
- формировать у воспитанников гражданское сознание и состояние готовности к военной службе;
- формировать основы здорового образа жизни.

Учитывая, что большинство социальных приютов находятся в разных районах республики, каждое учреждение реализует свою программу по патриотическому воспитанию. Однако в каждой программе имеются следующие разделы:

1) Краеведение. Цель: организация работы музея истории родного края. «Воспитание памятью» с целью обогащения представлений у воспитанников приюта об истории, традициях и обычаях народов нашей республики, района, села; воспитания чувства гордости за свой народ, его стойкость, мужество и героизм в трудные для страны годы; с целью вовлечения несовершеннолетних в разные виды ценностно-ориентированной деятельности. Изучение истории родного края способствует росту патриотического самосознания детей и подростков, формированию гордости за тот город, район, в котором человек родился и вырос, где проходят его учеба и трудовая деятельность.

2) «Добровольчество». Цель: воспитание чувства милосердия, уважения, чувства сострадания воспитанников приюта к одиноким престарелым людям; передача несовершеннолетним житейского, духовного опыта пожилых людей, привлечение детей и подростков, в т.ч. детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, находящихся в социально опасном положении, к активному участию в добровольческой работе по оказанию поддержки сверстникам. В ходе реализации индивидуальных программ реабилитации воспитанники приюта привлекаются к добровольческому движению, что позволяет реализовать внутреннюю психологическую потребность несовершеннолетних в общении, ощутить свою полезность. Ребята принимают активное участие в социально-значимых мероприятиях, проявляют себя в различных видах деятельности - журналистике, выступлениях, написании сценариев, дизайне и

многое др.

3) «Экология». Цель: возрождение исторических традиций, связанных с родным краем; формирование у детей осознанно-бережного отношения к природе, понимания единства природы и человека, формирование интереса к народным промыслам, передача накопленного опыта от поколения к поколению; развитие практических навыков и умений по охране окружающей среды.

4. «Подготовка к защите Родины». Важным аспектом патриотического воспитания молодого гражданина является осознание необходимости участия в общественной жизни страны, региона, города, учреждения.

В этом направлении воспитательной работы большое значение имеют мероприятия, рассчитанные на пропаганду военной службы, прикладных видов спорта, рассчитанные на участие большого количества молодежи. Привлечение детей и молодежи к занятиям физической культурой и спортом.

В свободное время воспитанники приютов участвуют в различных художественных и технических творческих кружках, спортивных секциях. Во всех муниципальных образованиях, в которых функционируют приюты, созданы условия бесплатного посещения воспитанниками приютов кружков и секций.

Несовершеннолетние участвуют в общественной жизни учреждения, включаются в состав волонтерских отрядов, советы профилактики правонарушений, советы детского самоуправления [2].

Основная задача социальной реабилитации несовершеннолетних в приютах – сохранить для ребенка семью. В целях укрепления детско-родительских отношений в социальных приютах для детей и подростков проводятся совместные мероприятия для детей и родителей. Во всех приютах существует «детский день», в который для родителей и детей организуются совместные реабилитационные мероприятия, родители получают необходимые профессиональные консультации [6].

Специалисты приютов разрабатывают и реализуют программы и проекты, направленные на профилактическую работу с родителями в условиях приюта. Например, в рамках профилактической программы «Семья – основа жизни» в ряде районов республики проводятся лектории для родителей, круглые столы, встречи, экскурсии, совместные игровые занятия с детьми и родителями. Участники программы получают практические знания и навыки по формированию внутрисемейных отношений и

ценностей, поиску путей выхода из конфликтной ситуации [4].

Анализируя практику деятельности социальных приютов, следует отметить, что, несмотря на общие основания деятельности, в разных регионах России они имеют свои варианты, которые находят выражение в программах, реализуемых данными учреждениями.

Сфера деятельности социальных приютов на современном этапе значительно расширена, т.к. увеличивается спектр услуг, оказываемых не только несовершеннолетним, но и их родителям, усложняется структура учреждений, развивается профилактическая составляющая в деятельности учреждений, т.е. сама практика работы вносит поправки в деятельность специализированных учреждений для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, выдвигает новые требования и задачи. Многие из специализированных учреждений стали создавать свои уникальные программы, технологии и модели социально-педагогической реабилитации.

Содержание программ деятельности учреждений, весьма разнообразно: обеспечение раннего выявления неблагополучных семей и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации; межведомственное патронирование семей; участие в определении направлений коррекционной работы; профессиональная ориентация, осуществление раннего профильного обучения воспитанников на базе учебно-производственных комбинатов системы образования; организация летнего трудоустройства несовершеннолетних; оказание семьям разнообразных услуг в соответствии с их потребностями.

Специализированные психолого-педагогические программы строятся с учетом тех проблем в состоянии и развитии детей и подростков, с которыми последние приходят в специализированные учреждения: посттравматический стресс, вызванный жестоким обращением, замедление психического развития как следствие социально-психологической депривации, отклонения в поведении, дефицит социальных навыков, неразвитость необходимых для социализации видов деятельности - игры, познания, труда, общения.

Поэтому программы социально-педагогической реабилитации в первую очередь направлены на снижение у детей и подростков остроты психического напряжения, стрессового состояния, как следствия физического или сексуального насилия, школьной дезадаптации,

пребывания в асоциальной среде. В них отражен поэтапный характер восстановления психического равновесия детей; раскрыты методы, которые дают позитивный результат в психосоциальном восстановлении; акцентировано внимание на развитии трудовой, игровой, коммуникативной активности воспитанников.

Включение воспитанников в различные виды труда и его сопровождение обеспечивают формирование у них не только трудовых (и профессиональных) навыков и умений, но и позитивных мотивации и установки на труд, в

значительной мере обеспечивает успешность их социальной реабилитации и социальной адаптации в дальнейшей жизни. Другими словами, создаются условия для самореализации детей в общественно полезной деятельности и самоопределения; осуществляется коррекция отклонений в их развитии и поведении; у них формируются навыки общения, коммуникативные и организаторские способности; появляется психологическая и практическая готовность к труду, что играет важную роль в профилактике детской безнадзорности.

Литература:

1. Жилиев А.Г., Палачева Т.И. Технология обучения дворовым играм. Дворовые игры, как средство самоорганизации личности / А.Г. Жилиев, Т.И. Палачева. - Изд-во «Офсет-сервис», 2015. - 110 с.

2. Зарипова Э.А. Обучение будущих специалистов социальной сферы технологиям социально-педагогической реабилитации несовершеннолетних / Э.А. Зарипова // Казанский педагогический журнал. - 2014. - № 1.

3. Зарипова Э.А. Современные образовательные технологии социально-педагогической реабилитации в специализированных учреждениях для несовершеннолетних: учебно-методическое пособие / Э.А. Зарипова; под ред. д.п.н., профессора, академика РАО Г.В. Мухаметзяновой. - Казань: Центр оперативной печати, 2014. - 112 с.

4. Мухаметзянова Г.В., Мухаметзянова Ф.Ш. Подготовка специалиста социальной сферы: региональный аспект / Г.В. Мухаметзянова, Ф.Ш. Мухаметзянова. - Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2004. - 284 с.

5. Программа социально-трудовой реабилитации воспитанников социальных приютов методом формирования навыков предпринимательского мышления; автор-составитель: Н.Н. Исланова, Э.А. Маврина. - Казань. - «Веда». - 2008 - 124 с.

6. Программа групповых занятий с подростками, находящимися в трудной жизненной ситуации. Психологический театр; автор-составитель: И.Ш. Урманчеева - Казань. - 2010. - 94 с.

Сведения об авторе:

Зарипова Эльмира Амировна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, ЧОУ ВО «Академия социального образования», e-mail: ezap_05@mail.ru

Data about the author:

E. Zaripova (Kazan, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor, "Academy of Social Education", e-mail: ezap_05@mail.ru



ОЦЕНКА КАЧЕСТВА РАБОТЫ ЦЕНТРОВ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ САМАРСКОЙ ОБЛАСТИ)

И.А. Логинова

Аннотация. В статье актуализируется необходимость изучения качества работы центров социального обслуживания; обозначены сильные и слабые стороны работы ЦСО Самарской области по следующим критериям: открытость и доступность информации о ЦСО; комфортность условий предоставления социальных услуг и доступность их получения; время ожидания предоставления социальной услуги; доброжелательность, вежливость, компетентность работников организаций социального обслуживания; удовлетворенность качеством оказания услуг.

Ключевые слова: критерии качества работы, центры социального обслуживания, клиенты центров социального обслуживания.

THE QUALITY OF WORK SOCIAL SERVICES CENTERS SAMARA REGION IN REPRESENTATION CLINTS OF SOCIAL SERVICE CTNTERS

I. Loginova

Abstract: The article actualizes the need to study the quality of social service centers; identifies the strengths and weaknesses of the SSC work of the Samara region on the following criteria: openness and accessibility of information about the SSC; comfortable conditions of social services and the availability of their production; standby time of social services; kindness, courtesy, competence of employees of social service organizations; satisfaction with the quality of service delivery.

Keywords: criteria of quality of work, social service centers, clients of social service centers.

В настоящее время оценка эффективности деятельности социальных служб становится неотъемлемым элементом в их практике, поскольку без формулирования и внедрения системы оценки эффективности практически невозможно адекватное развитие механизмов управления системой предоставления социальных услуг. Сегодня из общего числа организаций социального обслуживания в Самарской области, оказывающих социальные услуги, лишь 2,8% являются негосударственными, основная же часть является государственными и муниципальными [2]. Что, как отмечают Берендеева А.Б. и Малова А.А., приводит к отсутствию конкуренции и, как следствие, к снижению качества работы этих организаций [1]. В связи с этим не удивительно, что тема качества социальных услуг стала ключевой не только в нормативном и программном контекстах, но и в широком социальном контексте в целом. Для оптимального развития системы учреждений социального обслуживания, повышения качества их работы необходим поиск новых подходов и стратегий к оценке эффективности их деятельности и разработке системы критериев этой оценки [4]. Большую роль в обеспечении приемлемого качества работы играет учет соответствующих

оценок, даваемых клиентами учреждений социального обслуживания.

Постановление Правительства РФ от 30.03.2013 № 286 определило основной порядок организации независимой оценки качества в соответствии с которым должно проводиться изучение общественного мнения о качестве работы учреждений, оказывающих социальные услуги [3].

В ходе нашего исследования было опрошено 575 человек, которые являются клиентами центров социального обслуживания. Из них 287 - клиентов отделений срочной и социально-реабилитационной помощи ЦСО и 288 - клиентов, находящихся на надомном обслуживании.

Подчеркнем, что проведенный анализ демонстрирует достаточно высокую оценку работу ЦСО по всем пяти выделенным критериям. Вместе с тем, анализ позволяет обозначить сильные и слабые стороны работы ЦСО Самарской области.

Анализ данных проводился в соответствии с пятью основными критериями, обозначенными Федеральным законом [5]:

1. открытость и доступность информации об организации социального обслуживания;
2. комфортность условий предоставления социальных услуг и доступность их получения;

3. время ожидания предоставления социальной услуги;

4. доброжелательность, вежливость, компетентность работников организаций социального обслуживания;

5. удовлетворенность качеством оказания услуг.

1. Проведенный нами анализ показал, что респонденты высоко оценивают работу ЦСО как в целом по критерию *«Открытость и доступность информации о Центрах социального обслуживания (ЦСО)»*, так и по отдельным его показателям: удобство времени получения информации о работе ЦСО; доступность места получения информации о работе ЦСО; приемлемость формата информации (крупный шрифт, понятное изложение, наличие образцов заполнения необходимых документов); качество информации, предоставленной при личном обращении в ЦСО; качество информации, предоставленной на информационных стендах в помещении организации; качество информации, предоставленной при обращении в ЦСО по телефону; качество информации, предоставленной на официальном сайте ЦСО.

Вместе с тем, при более детальном анализе выяснились следующие обстоятельства:

– сотрудники ЦСО, а также друзья и знакомые являются практически единственным источником информации о работе ЦСО, в том числе о перечне и порядке предоставления социальных услуг;

– СМИ, система здравоохранения задействованы в распространении информации о работе ЦСО не в значительной степени;

– сами ЦСО практически не работают над распространением информации о своей деятельности вне ЦСО, не распространяют информацию в местах, где часто бывают потенциальные потребители их услуг;

– доступная опрошенным информация о работе ЦСО не отличается подробностью и детальностью. Так согласно анализу, респонденты хотели бы дополнительно получить полный перечень, порядок и условия услуг предоставляемых ЦСО; информацию о различных курсах, кружках, секциях, проводимых в ЦСО; о стоимости услуг и тарифах, об условиях предоставления услуг (бесплатно, с полной или частичной оплатой); о категориях получателей той или иной услуги; о наличии специалистов, основных направлениях их работы; о планах проводимых мероприятий и отчеты о прошедших. Кроме того, респондентов интересовали вопросы о наличии пунктов проката технических средств реабилитации; о регламенте предоставления услуг; о возможности

получения вещевой помощи; образцы заполнения документов; о нормативной документации, законах.

2. Практически восемь человек из десяти в целом высоко оценили работу ЦСО по второму критерию *«Комфортность условий предоставления социальных услуг и доступность их получения»*. Достаточно высокими выглядят и оценки по отдельным параметрам: благоустройство и содержание территории, на которой ЦСО расположен; количество оборудованных помещений для предоставления социальных услуг; благоустройство и содержание помещения ЦСО в целом; чистота помещения; соблюдение температурного режима в учреждении. Тем не менее, практически каждый пятый опрошенный высказал свои предложения и замечания по улучшению комфортности условий предоставления социальных услуг и доступности их получения. В частности, были высказаны предложения по улучшению инфраструктуры учреждения, по благоустройству территории для инвалидов, по созданию комнаты эмоциональной разгрузки.

3. Одним из важных критериев эффективности деятельности ЦСО является *«время ожидания клиентом предоставления социальной услуги»*. Согласно нашему анализу, 2/3 опрошенных при получении услуги в последний раз ожидали не больше и не меньше срока, установленного при её назначении. Около 1/5 опрошенных - меньше срока, установленного при назначении данной услуги. Лишь 5,9% респондентов указали, что они ожидали предоставления услуги больше срока, установленного при назначении данной услуги. Однако условия для комфортного ожидания есть не везде. В некоторых организациях существуют специально оборудованные помещения (просторные холлы, коридоры, комнаты), где можно удобно посидеть, отдохнуть, попить воды. В других организациях таких комфортных условий может не быть. Проведенный в ходе исследования анализ с одной стороны показал, что девять опрошенных из десяти высоко оценили наличие в ЦСО удобных условий для ожидания в очереди. С другой стороны, десятая часть опрошенных высказали свои предложения и замечания для оптимизации времени ожидания предоставления социальной услуги в ЦСО. В частности, были высказаны предложения о создании удобных мест для ожидания в очереди, об увеличении помещения для ожидания, об увеличении дней приема граждан и о введении возможности предварительной записи на прием (введение электронной очереди).

4. Критериями независимой оценки качества услуг учреждений социального обслуживания являются «*доброжелательность, вежливость, компетентность работников данных организаций*». По результатам проведенного анализа такие качества социальных работников как терпеливость, открытость, готовность выслушать, учтивость, обходительность, корректность, предупредительность, отсутствие ненормативной лексики, честность, отсутствие ярко выраженных вредных привычек, конфиденциальность и внимательность практически девять человек из десяти оценили на «отлично» и «хорошо». Тем не менее, были высказаны предложения и замечания относительно повышения уровня доброжелательности, вежливости и компетентности опрошенных. В частности, респонденты выразили необходимость проведения специальных занятий для них, необходимость изучения дополнительных материалов и предложили снизить нагрузку на социального работника.

5. Подводя итог анализу оценки

деятельности ЦСО по последнему критерию «*Общая удовлетворенность качеством оказания услуг*», следует заметить, что в целом удовлетворенность качеством оказания услуг очень высокая. Ожидания респондентов при обращении в ЦСО также в большинстве своем оправдались. Тем не менее, были высказаны предложения и замечания по улучшению обслуживания в ЦСО, в частности, необходимость расширения перечня дополнительных услуг, улучшения инфраструктуры, необходимости принимать граждан во все дни недели, кроме выходных дней.

В целом, проведенный анализ показал противоречивость отношения опрошенных клиентов ЦСО к деятельности анализируемых организаций. Представляется, что данную двойственность ответов получателей социальных услуг необходимо учитывать и в ходе организации социального обслуживания изучаемой социальной общности, и в ходе общей оценки деятельности ЦСО по результатам опроса потребителей социальных услуг.

Литература:

1. Берендеева А.Б., Малова А.А. Коммерциализация на рынке социальных услуг региона: факторы, динамика / А.Б. Берендеева, А.А. Малова // Вестник югорского государственного университета. - 2013. - Выпуск 4(31). - С. 5-14.

2. Постановление от 03 апреля 2013 года № 135 «Об утверждении Плана мероприятий («дорожной карты») по повышению эффективности и качества услуг в сфере социального обслуживания населения в Самарской области (2013 - 2018 годы)» (с изменениями на 14 октября 2015 года).

3. Постановление Правительства РФ от

30.03.2013 г. № 286 «О формировании независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги».

4. Пузырёва А.А., Седельникова М.Г., Трутаева А.В. Проблемы формирования рынка социальных услуг: потребности и перспективы / А.А. Пузырёва, М.Г. Седельникова, А.В. Трутаева // Вестник Омского университета. Серия «Право». - 2015. - № 4(45). - С. 130-136.

5. Федеральный закон от 28.12.2013 г. № 442-ФЗ (ред. от 21.07.2014) «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации».

Сведения об авторе:

Логина Ирина Анатольевна (г. Самара, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры социологии социальной сферы и демографии Самарского университета, e-mail: okean559@yandex.ru

Data about the author:

I. Loginova (Samara, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor at the Department of Sociology of Social Sphere and Demography in Samara University, e-mail: okean559@yandex.ru

ИНВЕСТИЦИОННАЯ СРЕДА РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН В УСЛОВИЯХ НЕСТАЦИОНАРНОЙ ЭКОНОМИКИ: СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Д.С. Герасимов, Г.М. Квон, Ф.Г. Мухаметзянова¹

¹Работа выполнена при поддержке автономной некоммерческой организации «Казанский открытый университет талантов 2.0»

Аннотация. В статье представлен анализ инвестиционной среды региона на примере Республики Татарстан, формирование и функционирование которой происходит в условиях нестационарной экономики. Анализ инвестиционной среды республики проведен на основе статистических данных о демографии, уровне занятости населения, безработицы, динамики показателей валового регионального продукта, структуры производства по отраслям, инвестиционных показателей региона и оценки региона международными рейтинговыми агентствами.

Ключевые слова: инвестиции, инвестиционная деятельность, нестационарность, управление, регион, валовой региональный продукт, бюджет, социально-экономическое развитие.

INVESTMENT ENVIRONMENT REPUBLIC OF TATARSTAN IN NON-STATIONARY ECONOMY: SOCIAL ASPECT

D. Gerasimov, G. Kvon, F. Mukhametzyanova

Abstract. The article presents an analysis of the investment environment in the region on the example of the Republic of Tatarstan, the formation and operation of which takes place in conditions of unsteady economy. Analysis of the investment environment of the Republic carried out on the basis of statistical data on demographics, the level of employment, unemployment, the dynamics of the gross regional product by industry the structure of production, investment rates in the region and assess the region's international rating agencies.

Keywords: investments, investment activity, unsteadiness, management, region, gross regional product, budget, social and economic development.

Развитие современной экономики невозможно без такого важного элемента, как инвестиции. Инвестициям и управлению ими принадлежит важная роль обеспечения экономического роста регионов и государства в целом.

Стабильное функционирование и развитие хозяйствующих субъектов, отраслей экономики, регионов и страны невозможно осуществить без инвестиций. В современной экономике Российской Федерации, условия существования которой можно назвать нестационарными, одной из проблем являются привлечение инвестиционных ресурсов в экономическую деятельность и преодоление условий замедления и остановки роста экономики страны, вызванные

неблагоприятными внешнеэкономическими обстоятельствами.

В связи с вышесказанным особый интерес представляет политика привлечения и управления инвестициями в регионы Российской Федерации, с целью обеспечения условий преодоления кризисных явлений и возобновления экономического роста страны и её субъектов.

Для активации инвестиционной деятельности во всей стране, необходимы особо благоприятные условия, которые должны быть созданы в каждом из регионов Российской Федерации.

Для оценки инвестиционной среды региона проанализируем уровень социально-экономического развития Республики Татарстан, см. табл. 1.

Таблица 1. – Основные показатели численности населения Республики Татарстан за 2011 - 2015 гг.

Наименование показателя	2011 г.	2012 г.	2013 г.	2014 г.	2015 г. (оценка)
Численность населения (на конец года), тыс. чел.	3 803,2	3 822	3 838,2	3 855	3 868
Естественный прирост населения, чел.	3 706	9 063	10 266	9 559	10 416
Среднегодовая численность занятых в экономике, тыс. чел.	1 819,9	1 821,8	1 817,7	1 812,2	1 808,1

По предварительным оценкам, численность населения Республики Татарстан на конец 2015 года составляет 3 868 730 чел. [4]. Среднегодовая численность населения республики за 2013 г. составила 3 830 134 чел., в соответствии с таблицей 1.

За период с 2011 года по 2015 год численность населения республики Татарстан увеличилась на 64,8 тыс. чел. Естественный прирост населения республики за последние пять лет вырос с 3 706 тыс. чел. в 2011 году до 10 416 тыс. чел. в 2015 году.

Показатель среднегодовой численности занятых в экономике человек может охарактеризовать количество занятого населения в экономике в республике. И данный параметр за

последние пять лет показал рост только в промежутке между 2011 и 2012 годами. Остальное время среднегодовая численность занятых в экономике Республики Татарстан человек уменьшалась в целом снизившись на 0,75% с 2012 года.

На рис. 1. можно наблюдать одни из основных показателей, характеризующих социально-экономическое развитие региона - это показатели численности официально-зарегистрированных безработных и уровня зарегистрированной безработицы. По этим данным мы можем судить о том, как проводится политика занятости населения, а также эти параметры могут являться индикаторами состояния экономики в целом.

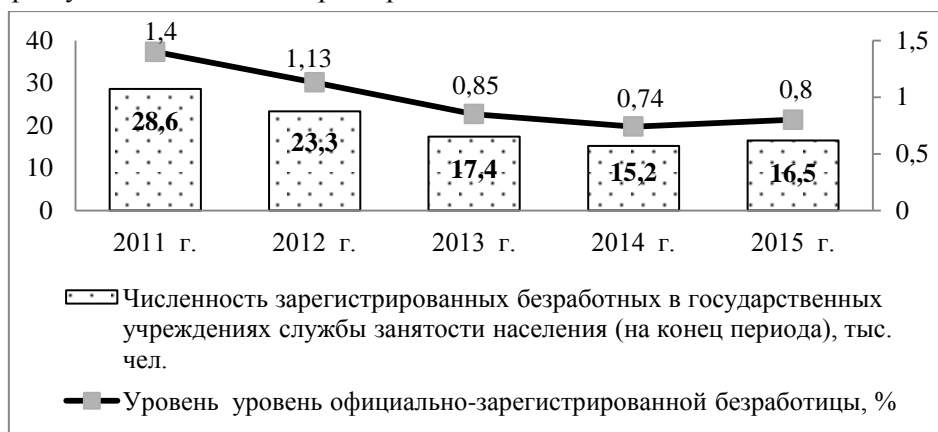


Рисунок 1. - Динамика показателей официально-зарегистрированной безработицы населения Республики Татарстан за 2011 - 2015 гг.

Исходя из данных представленных на рис. 2 и 1, можно сделать вывод о том, что уровень официально-зарегистрированной безработицы и численность безработных в Республике Татарстан снижались вплоть до 2014 года. Данные 2015 г. свидетельствуют о незначительном росте данных показателей, свидетельствующих об усилении кризисных явлений в экономике РФ.

Однако рассматривая показатели занятости населения Республики Татарстан, стоит учитывать не столько официально

зарегистрированную безработицу, которая рассчитывается только из отношения численности зарегистрированных безработных в государственных учреждениях службы занятости населения к численности экономически активного населения региона на тот же период, сколь более близкий к реальному положению дел уровень безработицы, рассчитываемый по методологии международной организации труда. Сравнение уровня безработицы по методологии МОТ в Российской Федерации и Республики Татарстан представлено на рис. 2.

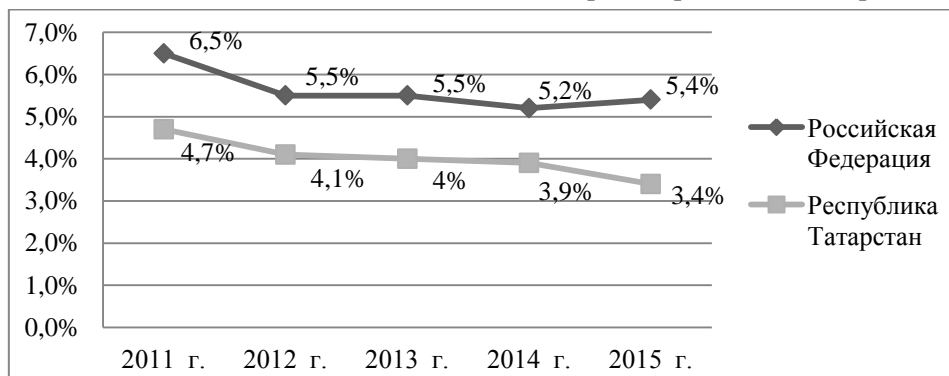


Рисунок 2. – Уровень безработицы по методологии МОТ в Российской Федерации и Республике Татарстан за 2011 - 2015 гг.

Анализируя уровень безработицы по МОТ за 2011 - 2015 гг. можно заметить, согласно рис. 2., что на протяжении всего периода данный показатель имел более низкие значения в Республике Татарстан по сравнению с теми же показателям по Российской Федерации в целом. Также стоит отметить, что на конец 2015 года уровень безработицы по МОТ в РФ вырос на 0,4% по сравнению с уровнем 2014 года. А в РТ наоборот снизился на 0,5% и составил на конец 2015 года 3,4% [6].

Другим же показателем социально-экономического развития региона, а также являющимся важным параметром оценки уровня жизни населения, является величина заработной

платы работников региона. В республике Татарстан среднемесячная заработная плата работающих на предприятиях и в организациях республики на конец 2015 года составила 28 606,7 руб. и увеличилась на 43% к уровню конца 2011 года, как можно заметить на рис. 3. Однако столь сильный рост заработной план постепенно снижается в течении последних пяти лет, и за последний год среднемесячная заработная плата работающих на предприятиях и в организациях республики увеличилась всего на 1%, что в условиях роста инфляции, которая за 2015 год составила 12,9%, указывает на уменьшение реальных доходов населения республики.

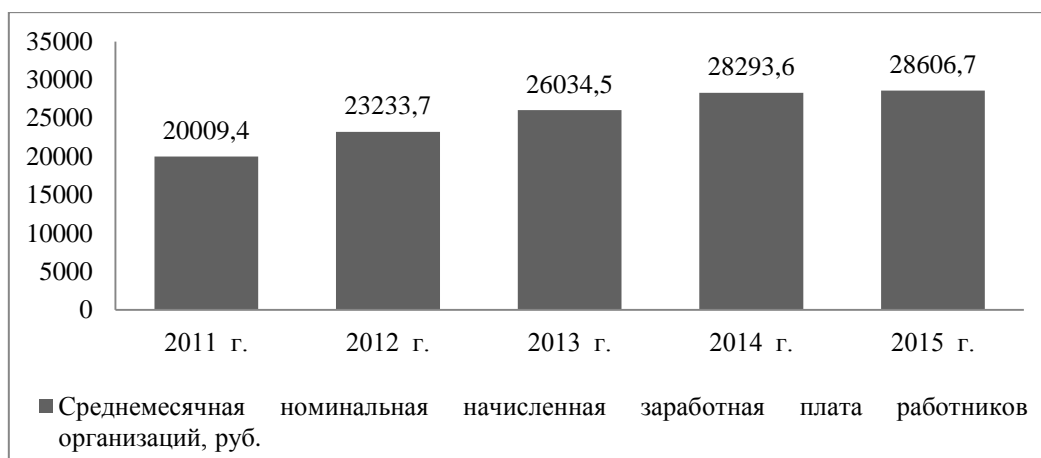


Рисунок 3. - Среднемесячная номинальная начисленная заработная плата работников организаций, руб. за 2011 - 2015 гг.

Период динамичного роста в экономике Республики Татарстан сменился в последние годы значительным замедлением. Так валовый региональный продукт в основных ценах, который является обобщающим показателем экономической деятельности региона, характеризующим процесс производства товаров и услуг для конечного использования, и рассчитывается в текущих основных ценах (номинальный объем ВРП), а также в сопоставимых ценах (реальный объем ВРП),

сохранял рост на протяжении всех пяти последних лет. Однако индекс физического объема валового регионального продукта, характеризующий изменение объема валового регионального продукта в текущем периоде по сравнению с базисным, продемонстрировал уменьшение роста и даже опустился ниже 100% в 2015 году, в соответствии с таблицей 2. Этот индекс показывает насколько увеличился физический объем ВРП, т.е. исключается влияние изменения цен.

Таблица 2. – Объем и изменение валового регионального продукта Республики Татарстан за 2011 - 2015 гг.

Наименование показателя	2011 г.	2012 г.	2013 г.	2014 г.	2015 г. (оценка)
ВРП в основных ценах, млн. руб.	1 305 947	1 437 001	1 551 472	1 671 397	1 788 579
Индекс физического объема ВРП	105,7%	105,5%	102,4%	102,1%	99,60%
ВРП на душу населения, руб.	344 092,5	376 907,1	405 069,9	434 509,1	462 316,8

Причинами замедления стали общее замедление экономики страны, вызванные низкими ценами на сырьевые товары, в частности нефть, а также отчасти влияние оказала общая напряженная внешнеэкономическая обстановка.

В целом, согласно рис. 4, в структуре производства валового регионального продукта в 2015 году, как и пятью годами ранее, преобладает

добыча полезных ископаемых, но её доля уменьшилась за исследуемый период с 21,6% до 20,2%. Это произошло благодаря направлению вектора внимания на обрабатывающие производства, как на наиболее важные, стабильные, и прибыльные в долгосрочной перспективе.

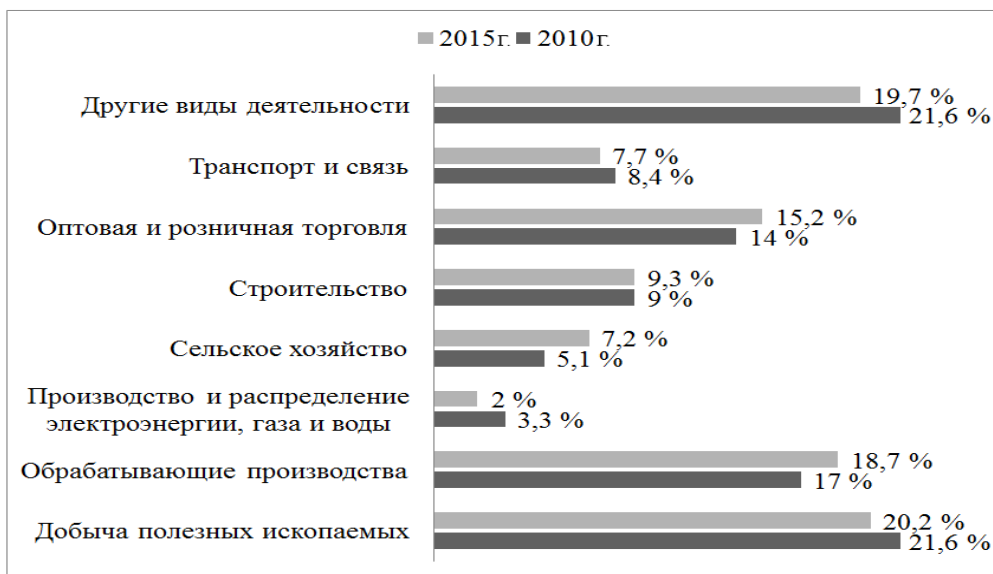


Рисунок 4. - Структура производства ВРП по видам экономической деятельности, %

В 2015 году на развитие экономики и социальной сферы в Республику Татарстан, согласно рис. 5, привлечено, по оценке, 617,8 млрд. руб. инвестиций в основной капитал. Это максимальное значение данного показателя за последние пять лет. Тенденция роста инвестиций спадает благодаря нестационарным условиям экономики современной России. Тенденцию замедления также подтверждает показатель инвестиций в основные фонды в процентах к предыдущему году, вычисляемый в сопоставимых ценах. Вычисляемые в

сопоставимых ценах инвестиции в основной капитал в Республике Татарстан, согласно рис. 5, за 2014 и 2015 года не показали роста. За период 2014 - 2015гг. показатель инвестиций в основной капитал в процентах к предыдущему в сопоставимых ценах был равен 100% в каждом из двух последних лет. Это говорит о том, что реального роста инвестиций в Республике Татарстан не наблюдается, во много из-за неблагоприятных условий экономики Российской Федерации в целом.

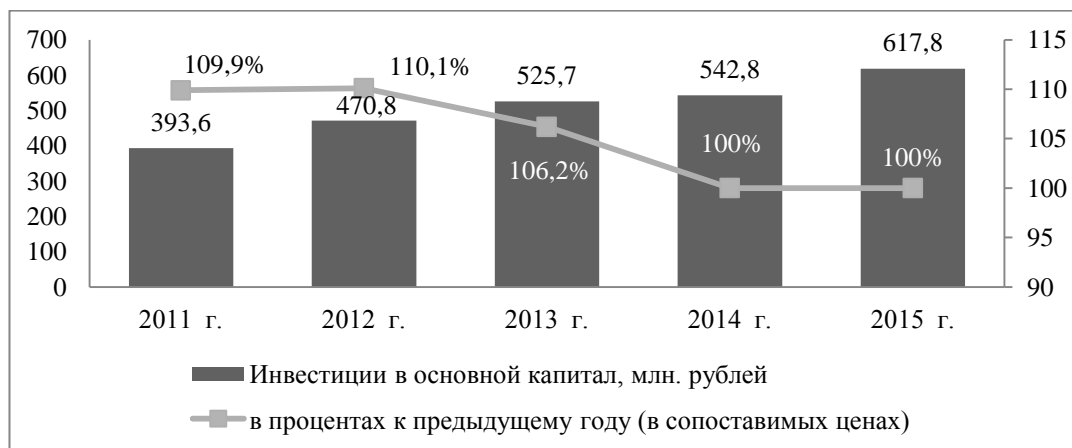


Рисунок 5. - Динамика инвестиций в основной капитал за 2011 – 2015 гг.

В таблице 3 можно наблюдать оценку Республики Татарстан в рейтингах международных рейтинговых агентств

«Moody's» и «Fitch Ratings Ltd» за период 2009 - 2015 г.г.

Таблица 3. – Место Республики Татарстан в рейтингах международных рейтинговых агентств за 2009 - 2015 г.г.

Наименование показателя	2009г.	2010г.	2011г.	2012г.	2013г.	2014г.	2015г.
Moody's	Ba1	Ba1	Ba1	Ba1	Ba1	Ba1	Ba2
Fitch Ratings Ltd	BBB-	BBB-	BBB-	BBB-	BBB	BBB	BBB-

Тренд на хорошую оценку республики международными агентствами можно отследить до 2014 года, когда российская экономика, а вслед за ней и экономика Республики Татарстан прочувствовали на себе влияние низких цен на энергоносители, и последующее ослабление национальной валюты. Последний фактор и оказался решающим для понижения рейтинга Татарстана в 2015 году, т.к. рейтинги принимают во внимание ухудшение экономической конъюнктуры в стране и рост условных валютных обязательств, вследствие недавней резкой девальвации национальной валюты [5].

В целом же уровень социально-экономического развития Республики Татарстан, относительно других регионов Российской Федерации, можно охарактеризовать, как довольно высокий. Но экономический рост региона сдерживают

факторы макроуровня и связанные с этим условия нестационарной экономики. От этого страдает и инвестиционная среда региона; это можно заметить по остановившемуся росту инвестиций в основной капитал и ухудшению оценок международных рейтинговых агентств.

Также необходимо отметить, что выявленные проблемы развития региона существенно влияют на социальную сферу. Рост благосостояния населения замедляется, что ведет к общему снижению потребления в регионе. Подобные проблемы для социальной сферы затрудняют исполнение одной из главных целей стратегии социально-экономического развития Республики Татарстан до 2030 года: выход человеческого капитала на первое место среди долгосрочных факторов развития будущей экономики. Данные трудности впоследствии вызывают еще большие проблемы развития экономики в различных отраслях.

Литература:

1. Быстров О.Ф. Управление инвестиционной деятельностью в регионах Российской Федерации / О.Ф. Быстров. - М.: ИНФРА-М, 2013. – 358 с.
2. Шабанова К.Р. Инвестиционный потенциал Республики Татарстан и барьеры для привлечения иностранных инвестиций в регион / К.Р. Шабанова // Молодой ученый. - 2014. - № 7. - С. 433-435.
3. Хасанова А.Ш., Квон Г.М., Валиахметов И.Р. Анализ системы управления инвестициями в регионе (на примере Республики Татарстан) / А.Ш. Хасанова, Г.М. Квон, И.Р. Валиахметов. - Казань: ОМЕГА, 2014. – 120 с.
4. Население Татарстана [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.tatstat.gks.ru/wps/wcm/

connect/rosstat_ts/tatstat.ru/statistics/population/

5. Fitch подтвердило рейтинги Республики Татарстан на уровне «BBB-», прогноз «Негативный» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.fitchratings.ru/ru/rws/press-release.html?report_id=978585

6. Занятость и безработица в Российской Федерации в декабре 2015 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.gks.ru/bgd/free/b04_03/IssWWW.exe/Stg/d06/16.htm

7. Introduction To Stationary And Non-Stationary Processes [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.investopedia.com/articles/trading/07/stationary.as

Сведения об авторах:

Герасимов Дмитрий Сергеевич (г. Казань, Россия), магистр кафедры экономической теории, КНИТУ-КАИ им. А.Н. Туполева, e-mail: arnetoret@gmail.com

Квон Гульнара Магсумовна (г. Казань, Россия), кандидат экономических наук, профессор кафедры экономической теории, КНИТУ-КАИ им. А.Н. Туполева, e-mail: sung2002@mail.ru

Мухаметзянова Флера Габдульбаровна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры всемирного культурного наследия института международных отношений истории и востоковедения, Казанский федеральный университет, e-mail: florans955@mail.ru

Data about the authors:

D. Gerasimov (Kazan, Russia), Master of the Department of Economic Theory, KNITU-KAI of A.N.Tupolev), e-mail: arnetoret@gmail.com

G. Kvon (Kazan, Russia), candidate of economic sciences, professor of the Department of Economic Theory, KNITU-KAI of A.N. Tupolev, e-mail: sung2002@mail.ru

F. Mukhametzyanova (Kazan, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor, professor of the Department of World Cultural Heritage Institute of International Relations, History and Oriental Studies, Kazan Federal University, e-mail: florans955@mail.ru



ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК МЕХАНИЗМ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ПЕРСОНАЛА (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

И.К. Киямов, Л.И. Киямова

Аннотация. В статье представлены результаты прикладного социологического исследования, демонстрирующие различные аспекты формирования организационной культуры. Рассмотрены направления и способы внедрения норм и ценностей организационной культуры как механизма управления развитием персонала через такие компоненты как трудовая дисциплина, коллективные мероприятия, организационные собрания, стиль руководства в сфере принятия решений. Представлена оценка каждого из указанных компонентов; раскрыты особенности и проанализированы проблемы, препятствующие реализации их на практике.

Ключевые слова: организационная культура, управление персоналом, руководство, трудовой коллектив.

ORGANIZATIONAL CULTURE AS PERSONNEL DEVELOPMENT MANAGEMENT MECHANISM (BASED ON THE RESULTS OF SOCIOLOGICAL RESEARCH)

I. Kiyamov, L. Kiyamova

Abstract. The article presents the results of applied sociological studies demonstrating various aspects of the formation of the organizational culture. The directions and methods of implementation of the norms and values of organizational culture as a mechanism to control the development of staff through components such as labor discipline, collective events, organizational meetings, style of leadership in decision-making. It provides an assessment of each of the components disclosed features and analyzes the problems impeding the implementation of them in practice.

Keywords: organizational culture, human resources, management, the labor collective.

Роль организационной культуры в последнее время неуклонно возрастает, т.к. она способствует единению персонала, выступает в качестве рычага управленческого воздействия. Ее влияние не сводится только к принятию тех или иных социально-культурных норм и ценностей в коллективе [1, 2]. В первую очередь, ее следует рассматривать через призму человеческого потенциала организации. Именно персонал, с одной стороны, выступает носителем организационной культуры, с другой, определяет специфику ее формирования, создает особенности ее преломления в каждой отдельно взятой организации.

Раскрывая значение организационной культуры как механизма управления развитием персонала, следует отметить следующие функциональные аспекты: она во многом определяет стабильность и успешность жизнедеятельности организации; создает нормы и принципы взаимодействия персонала, детерминируя тем самым правила игры, организующие работу и межличностное взаимодействие; служит в некотором смысле визитной карточкой, по которой можно оценивать социально-психологический климат в организации.

С целью раскрытия значения организационной культуры в качестве механизма управления развитием персонала в 2016 г. было проведено социологическое исследование, в котором приняли участие сотрудники малых и средних предприятий смешанных форм собственности. Была использована целевая выборка, в соответствии с которой в качестве респондентов выступали сотрудники данных видов предприятий, не занимающие руководящие должности. Всего по целевой выборке было опрошено 320 респондентов. Цель исследования заключалась в определении особенностей и путей формирования организационной культуры как механизма управления развитием персонала. При написании программы исследования и формулировки его задач использовались разработки региональных исследователей [3-5].

В ходе исследования учитывался тот аспект, что определенную роль в формировании организационной культуры играет стаж работы сотрудников в коллективе. В частности, наличие большого стажа можно рассматривать в качестве показателя сформированности большей части ценностей и норм организационной культуры, и наоборот. На вопрос о стаже работы в своей организации 3% респондентов ответили «менее 1

года»; 77% опрошенных выбрали вариант «от 1 года до 5 лет»; варианты «от 5 до 10 лет» и «свыше 10 лет» выбрали по 10% респондентов каждый.

Сотрудникам предлагалось оценить уровень трудовой дисциплины в своем коллективе. Треть респондентов считает его низким или ниже среднего (37 и 30%), одна десятая часть обозначила данный уровень как средний, высокий или выше среднего (13, 12 и 8% соответственно).

Рассмотрим более детально те факторы, которые могут способствовать увеличению степени сплоченности коллектива и тем самым создать благоприятную основу для формирования организационной культуры. На вопрос: «На Ваш взгляд, что может повлиять на большее сплочение рабочего коллектива?» 48% респондентов выбрали вариант «проведение корпоративных мероприятий», 13% указали на «участие работника в делах организации и помощи руководству»; 19% отметили «дружеские отношения в коллективе» и 20% затруднились с ответом. Таким образом, проведение корпоративных мероприятий может использоваться в системе управления коллективом в качестве метода внедрения ценностей и норм организационной культуры и укрепления ее основополагающих принципов.

На вопрос: «Как бы Вы могли охарактеризовать коллектив, в котором работаете?» большинство опрошенных ответили, что он внутри разделен на группы (62%); тогда как 30% выбрали вариант «разобщенный (каждый сам по себе)» и только 8% считают его сплоченным. При этом следует учесть, что разделение на группы свойственно многим организациям, поэтому данный аспект может и не оказывать негативного воздействия на становление организационной культуры.

На вопрос: «Дружный ли у Вас коллектив?» 44% ответили утвердительно; 10% респондентов считают свой коллектив «не дружным»; тогда как 46% затруднились с ответом.

Созданию дружеской атмосферы в коллективе и увеличению сплоченности будут способствовать следующие мероприятия: совместное проведение нерабочего времени, выезды на природу и корпоративные вечеринки. На вопрос: «Считаете ли Вы, что организация различных мероприятий во вне рабочее время сплачивает коллектив?» 58% респондентов ответили «да»; 12% «скорее да, чем нет»; 16% указали вариант «скорее нет, чем да» и 14% – вариант «нет». Практическая сторона реализации данного аспекта показала, что в 60% случаях данные мероприятия имеют место быть, 12%

сотрудников отрицают их наличие; тогда как 23% выбрали вариант «иногда».

На вопрос: «Справляете ли Вы дни рождения или какие-либо другие праздники с рабочим коллективом?» большинство респондентов ответили утвердительно (82%); каждый пятый респондент выбрал вариант «скорее да, чем нет» (20%); тогда как никто из опрошенных не остановил свой выбор на вариантах «скорее нет, чем да» и «нет».

При раскрытии вопроса о том, какими способами руководство организации вводит желательные установки, ценности и нормы поведения персонала, большинство выбрало вариант «через организационные собрания» (68%), 12% указало на организационные собрания менеджеров, тогда как 8% респондентов выбрали вариант «через новые пункты в основном уставе организации». При этом каждый десятый респондент затруднился с ответом (12%). Доминирование организационных собраний может оказать позитивное воздействие на формирование организационной культуры, т.к. повышается вероятность того, что нормы и ценности организационной культуры не будут оставаться только на бумаге, а будут восприниматься персоналом должным образом. При этом стоит отметить, что в каждом десятом случае они все-таки принимают формализованный характер.

На вопрос: «Как руководитель Вашей организации поощряет выполнения желательных установок ценностей и норм поведения?» 38% опрошенных выбрал вариант «словесная похвала»; 15% указали на «денежное вознаграждение»; 5% – на «выдачу похвальных грамот». Стоит отметить, что 42% респондентов отметили отсутствие каких-либо поощрений со стороны руководства. Однако сам факт наличия различных видов наград и отличий является показателем обратной связи между персоналом и руководством. Согласно данным существует явная необходимость их увеличения, т.к. с их помощью возможно привитие основополагающих ценностей и норм организационной культуры.

На вопрос о присутствии в организации каких-либо мер наказания 82% опрошенных указали на наличие только административных мер воздействия; 2% обозначили «дисциплинарные» меры и 16% респондентов затруднились с ответом. В данном случае указанные меры можно применять руководству с целью укрепления организационной культуры, а также в качестве механизма искоренения негативных проявлений в ее сфере.

Переходя к анализу следующих вопросов, стоит отметить, что демократические принципы руководства и управления персоналом организации будут способствовать более быстрому внедрению основополагающих принципов организационной культуры. Итоги авторского социологического исследования показали в этом аспекте следующие особенности. На вопрос: «Советуется ли Ваше руководство при принятии решений с рабочим коллективом?» 13% респондентов выбрали вариант «да»; 43% вариант «нет» и 44% опрошенных указали вариант «иногда», что является показателем недостаточно полно сформированных демократических элементов в управлении.

Это подтверждают и результаты по следующему вопросу анкеты. На вопрос: «Какого стиля придерживается ваше руководство во взаимоотношении с работниками?» 8% опрошенных выбрали вариант «авторитарный (руководитель принимает все решения единолично)»; 19% ответили «демократический (руководитель принимает решения, советуясь с подчиненными)». Две трети респондентов указало на вариант «либеральный (руководитель не вмешивается в дела коллектива)» (73%).

Согласно авторской точке зрения большая роль в этом вопросе должна отдаваться уровню удовлетворенности стилем и методами руководства со стороны подчиненных. Согласно полученным данным по 20% ответов получили варианты «удовлетворены в большей степени» и «удовлетворены»; 38% опрошенных выбрали вариант «удовлетворены в меньшей степени» и 22% – вариант «не удовлетворены».

Таким образом, отсутствие должного уровня развития и функционирования организационной культуры можно рассматривать в качестве одного из последствий недостаточно развитых и сформированных демократических принципов управления и взаимодействия с персоналом.

Большое значение в управлении персоналом и влияния на сам процесс труда непосредственно имеют условия труда в организации. С данным положением согласно большинство опрошенных (92%); тогда как только 2% остановило свой выбор на варианте «нет» и 6% сотрудников затруднились ответить.

Однако, несмотря на достаточно высокий процент согласившихся с тезисом о влиянии условий труда на работу, процент удовлетворенности ими значительно меньше. На вопрос: «Устраивают ли вас условия труда в Вашей организации?» 30% респондентов указали на вариант «да»; также по 30% получили варианты «скорее да, чем нет» и «скорее нет, чем

да»; в то время как 10% опрошенных ответили «нет».

Наличие в организации конфликтных отношений может негативно сказаться как на формировании организационной культуры, так и на уже укрепившихся нормах и ценностях. Поэтому в анкету нами был включен блок вопросов по конфликтности. На вопрос: «Как часто возникают конфликты в Вашей организации?» большинство респондентов ответили «редко» (82%); 10% выбрали вариант «очень редко»; по 3% распределилось между вариантами «часто» и «не возникают»; 2% респондентов остановились на варианте «очень часто». В целом мы можем говорить об отсутствии большой степени конфликтности в межличностном взаимодействии персонала.

Большое значение при целенаправленном формировании организационной культуры руководством играет учет интересов и ценностей сотрудников. С одной стороны, руководство может опираться на них при внедрении норм организационной культуры. С другой стороны, они могут быть использованы в качестве мотивации при освоении норм организационной культуры.

На вопрос: «Что для Вас является наиболее значимым в Вашей работе?» 42% человек указали вариант «заработная плата»; 20% отметили вариант «карьерный рост»; для 14% респондентов значим «оплачиваемый отпуск»; для 10% – «гибкий график работы»; тогда как 5% ответили «дружеские отношения с коллективом»; 4% – «хорошее отношение с руководителем»; 3% – «повышение квалификации»; 2% – «самореализация». Таким образом, заработная плата может быть использована в качестве стимула для применения принципов организационной культуры на практике.

В качестве выводов отметим следующее. Уровень реализации трудовой дисциплины на практике является значимым компонентом организационной культуры, который, согласно результатам исследования, оценивается ниже среднего. Зафиксировано наличие внутренней дифференциации коллектива, которая не наносит существенный ущерб организационной культуре. Однако имеет место и некоторая разобщенность персонала, которая, на наш взгляд, имеет противоположный эффект воздействия.

Коллективные мероприятия, особенно организованные во вне рабочее время, являются ведущими способами формирования организационной культуры. Однако согласно полученным данным в каждом четвертом случае они носят эпизодический характер. Созданию

дружеской атмосферы и увеличению сплоченности персонала будут способствовать выезды на природу и корпоративные вечеринки.

Согласно полученным данным внедрение принципов организационной культуры лучше осуществлять через организационные собрания персонала, что повысит вероятность того, что пропагандируемые руководством нормы и ценности не будут оставаться только на бумаге, а будут восприниматься сотрудниками должным образом.

Важным элементом формирования организационной культуры является демократичный стиль руководства, однако он в большей степени оценивался респондентами как либеральный, нежели демократический; а более половины участников опроса отметили тот факт, что руководство практически не советуется с сотрудниками при принятии решений.

Наличие в организации конфликтных отношений может негативно сказаться как на формировании организационной культуры, так и на уже сложившихся нормах и ценностях, однако согласно результатам исследования данная проблема не имеет столь широкого распространения в организациях. При этом большое значение при целенаправленном формировании организационной культуры

руководством играет учет интересов и ценностей сотрудников.

В качестве мер, которые будут способствовать реализации норм и ценностей организационной культуры на практике, и минимизировать проблемы, препятствующие ее внедрению, стоит предложить следующие. Во-первых, руководству необходимо использовать механизм обучения и повышения квалификации персонала не только как способ развития у них профессиональных качеств, но и как инструмент распространения и закрепления значимых трудовых ценностей и норм. Во-вторых, необходимо использовать такие современные методы обучения как тренинги, деловые игры, посредством которых можно будет производить моделирование значимых для организации ролей и образцов трудового поведения в целом. В-третьих, разработать систему стимулирования персонала с «привязкой» к необходимым образцам поведения и организационным ценностям. В-четвертых, руководству необходимо чутко реагировать на проблемы в ходе формирования организационной культуры. С этой целью оно должно установить и поддерживать обратную связь с персоналом, который, как правило, наиболее чутко реагирует на организационные кризисы.

Литература:

1. Киямов И.К. Особенности формирования инновационного потенциала в современном экономическом пространстве России / И.К. Киямов // *European Social Science Journal*. - 2012. - № 5(21). - С. 359-361.
2. Киямов И.К. Ценностные детерминанты атрибуции в ситуациях межличностного взаимодействия : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Киямов Ильгам Киямович. Казань, 2000. - 177 с.
3. Тимофеев Р.А. Актуальные вопросы функционирования региона как социально – экономической системы / Р.А. Тимофеев, В.В.

Шлычков, И.Г. Алафузов // *Актуальные проблемы экономики и права*. - 2015. - № 3. - С. 63-70.

4. Махиянова А.В. Методика изучения мнения населения по проблемам социально-экономического развития / А.В. Махиянова. – Казань: ГУ ЦПЭИ АН РТ, 2009. – 61 с.

5. Гумеров А.В. Методика анализа уровня влияния корпоративного образования на региональное развитие / А.В. Гумеров // *Современные проблемы науки и образования*. - 2014. - № 2. - С. 436.

Сведения об авторах:

Киямов Ильгам Киямович (г. Казань, Россия), доктор экономических наук, профессор, действительный член РАЕН по секции нефти и газа, заведующий кафедрой управления персоналом ЧОУ ВО «Академия социального образования», e-mail: Kiyamov.Ilgam@mail.ru

Киямова Лейсан Ильгамовна (г. Казань, Россия), ассистент кафедры ИБМ-6 МГТУ им. Н.Э. Баумана, аспирант КНИТУ-КАИ им. А.Н. Туполева.

Data about the authors:

I. Kiyamov (Kazan, Russia), the Doctor of Economics, professor, the full member of the Russian Academy of Natural Sciences on section of oil and gas, the head of the department of personnel management CHOU WO "Academy of social education", e-mail: Kiyamov.Ilgam@mail.ru

L. Kiyamova (Kazan, Russia), the assistant to MSTU IBM-6 department of N. E. Bauman, the graduate student of KNITU-KAI of A.N. Tupolev.

СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК ПОТЕНЦИАЛ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ МАЛЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ

И.Р. Ахмадуллин

Аннотация. Если понятие «социальная ответственность» в среде крупного и среднего бизнеса в определенной мере уже сформировалось, то для большинства предприятий из сегмента малого бизнеса оно пока не является фактором, которому уделяется должное внимание. В данной статье анализируются объективные и субъективные проблемы малого бизнеса, мешающие ему встроиться в институт социальной ответственности и активной социальной политики. Констатируется тот факт, что сегодня устойчивое развитие предприятия достаточно сложно обеспечить без включения в данные механизмы. При этом в условиях постоянно возрастающей конкуренции именно акцент на рассматриваемой проблеме позволяет обеспечить эффективное функционирование малого бизнеса.

Ключевые слова: малый бизнес, предпринимательство, социальная ответственность, общество, конкурентоспособность, теневая экономика.

SOCIAL RESPONSIBILITY AS THE POTENTIAL COMPETITIVENESS OF SMALL ENTERPRISES

I. Akhmadullin

Abstract. If the concept of "social responsibility" among large and medium-sized businesses to some extent has already been formed, for the majority of enterprises of small business segment, it is not a factor that needs to be given due attention. This article analyzes the objective and subjective problems of small businesses, preventing him integrate into the institute of social responsibility and the active social policy. It is stated that today, sustainable development of the company is quite difficult to ensure without the inclusion of these mechanisms. In the ever-increasing competition is focused on the problem in question allows for the effective functioning of small businesses.

Keywords: small business, entrepreneurship, social responsibility, society, competitiveness, the shadow economy.

Актуальность анализируемой проблемы заключается в необходимости выстраивания конструктивных отношений между малым предприятием и общественностью, органами власти, собственным персоналом, основываясь на принципах социальной ответственности как важном факторе гармоничного взаимодействия и функционирования, который в значительной степени имеет влияние на уровень конкурентоспособности предприятий. Несмотря на то, что имеется достаточное количество работ, посвященных исследованию в данной области, проблема социальной ответственности и ее влияние на уровень конкурентоспособности именно малого предприятия является недостаточно изученной, что обусловило выбор темы исследования.

На сегодняшний день у большей части малого бизнеса преобладающей формой поведения является не рост, а стратегия выживания. Примером служит тот факт, что к началу 2016 года в России закрыли свое дело около 650 тысяч предпринимателей и фермерских хозяйств [2]. В нашей стране жизненный цикл существования малого предприятия немногим превышает четыре года при рентабельности в 3,5% [7]. Конечно, при

таком мизерном размере прибыли и короткого цикла жизни малых компаний, последних никак не стимулирует выстраивание социально ответственной линии поведения и не позволяет им проводить эффективную социальную политику. Объяснить низкие показатели доходности малых предприятий можно тем, что в государственной программе поддержки малого предпринимательства существуют системные проблемы, в частности несовершенство налоговой политика в отношении малых предприятий [1, с.222]. Несмотря на то, что в последнее время власть всячески старается поддержать малый бизнес (введение налоговых каникул, снижение налоговой ставки по ЕНВД и др.), налоговое бремя для мелких предпринимателей все еще очень тяжело. Не последнюю роль играет коррупция со стороны государственных служб, когда бизнесменам приходится давать взятки для получения той или иной справки. Как констатирует Минэкономразвития РФ, малый и средний бизнес тратят до 6% своей ежегодной прибыли на «преодоление административных барьеров» (платные услуги и взятки, лицензирование и сертификацию) [4]. Это, а также различные издержки на ведение бизнеса,

вынуждает предпринимателей уходить в теневой бизнес, что негативно сказывается уже на правах самих работников малых предприятий и противоречит признакам социально-ответственной компании. Сегодня, по данным экспертов, от 30 до 46% объема продукции и услуг в сфере малого предпринимательства приходится на теневую экономику [5].

Наиболее существенной проблемой работников малых предприятий является их социальная незащищенность. Благополучие персонала напрямую зависит от руководителя. На многих малых предприятиях зачастую отсутствуют коллективные договоры и профсоюзы, которые смогли бы осуществить защиту интересов работников. Также работодатель стремится сэкономить на социальных льготах, условиях труда и т.д. В условиях экономической нестабильности многие боятся потерять работу и мирятся с различного рода ущемлениями. Из-за того, что предприятия уходят в «тень», занятость работников часто вообще никак юридически не оформляется, то есть работники не подписывают официальных контрактов с владельцами предприятий. Среди опрошенных руководителей малых предприятий почти 30% признали, что используют труд сотрудников без заключения надлежащего контракта [6]. Если в Европе заработная плата «в конвертах» составляет около 5%, то в нашей стране аналогичный показатель, по данным «Российской газеты» равен 40% [7]. Занятость в малом бизнесе часто является краткосрочной, неформальной, основанной на личных связях и доверии. Такое положение дел часто приводит к ущемлению интересов и прав работников. Таким образом, наличие всех этих острых проблем ставит перед обществом задачу повышения социальной ответственности бизнеса.

Руководство многих малых предприятий субъективно неподготовлено к социально ответственному поведению. Подавляющее большинство предпринимателей видит в этом некую благотворительность, а потому проецирует это на крупный бизнес, т.к. «сорить» деньгами они не могут. Кроме того, при отсутствии на предприятии непосредственных исполнителей, в обязанности которых входит решение социальных целей в силу ограниченности трудовых ресурсов, исполнение социально-ответственной линии поведения вызывает большие затруднения.

Тем не менее, несмотря на вышеперечисленные проблемы, на то, что это требует более глубокого и детального рассмотрения в отдельных работах, с определенной долей уверенности можно

утверждать, что проводимая малыми предприятиями социальная политика открывает довольно радужные перспективы:

1. Политика социальной ответственности позволяет снижать операционные расходы, что приводит к улучшению финансовых показателей, например инициативы, направленные на повышение экологической безопасности производства могут привести к таким положительным результатам.

2. Один из факторов влияния выражается в репутации предпринимателя как социально ответственного субъекта. Отсюда - улучшение имиджа и репутации брэндов, а значит и повышение уровня продаж и лояльность потребителей.

3. Увеличение лояльности сотрудников и мотивации персонала, а значит снижение затрат на обучение и повышение конкурентоспособности за счет привлечения профессионалов.

4. Сокращение давления со стороны проверяющих органов – публикация принципов и политики в отношении работников, окружающей среды, в отношениях с поставщиками дает ответ и государственным органам, каким является подход предприятия к этим вопросам. Существенную роль играет регулярно проводимый социальный аудит [3, с.43]. Немаловажное значение имеет также доступ к капиталу – одна из тенденций последних лет – рост так называемых социально-ответственных инвестиций.

Таким образом, подводя итоги, надо признать, что при продуманном подходе социальная ответственность приносит выгоду всем без исключения рыночным субъектам, в том числе и малым предприятиям, которые в сегодняшних реалиях нуждаются в новых эффективных инструментах управления устойчивым развитием и позиционировании себя как надежной компании во всех смыслах. При этом именно заинтересованность самого бизнес-сообщества должна выступать гарантом становления и эффективного функционирования системы социальной ответственности малых предприятий. Однако основная движущая сила перехода предпринимателей к реализации своих социальных обязательств заключается в объединении усилий государства, гражданского общества и малого бизнеса. Можно прогнозировать, что в обозримом будущем предприниматели с традиционным потребительским подходом к взаимоотношениям с обществом будут проигрывать социально-ответственным, а последние получают значительно большие конкурентные преимущества на рынке.

При этом ведущая роль в процессе становления института социальной ответственности малого бизнеса должна принадлежать государству;

только ему под силу с его огромным аппаратом воздействия на общественные процессы сдвинуть вектор в нужную сторону.

Литература:

1. Ахмадуллин И.Р. Проблема социальной ответственности крупного бизнеса в глазах россиян как фактор конфликтности / И.Р. Ахмадуллин // Вестник Казанского технологического университета. - 2013. - № 2. - Том 16. - С. 222-224.

2. Быркова Е.А. Малый бизнес в России: цифры и факты [Электронный ресурс] / Е.А. Быркова. - Режим доступа: <http://legitimist.ru/sight/economics/2015/malyij-biznes-v-rossii-czifryi-i-faktyi.html>

3. Данилова О.В. Социальная ответственность бизнеса в системе рыночного хозяйства / О.В. Данилова, О.С. Пескова // Известия Волгоградского государственного технического университета. - 2010. - Выпуск № 10. - Том 13. - С. 38-44.

4. Российский налоговый портал [Электронный

ресурс]. – Режим доступа: http://taxpravo.ru/novosti/statya-59374rashodyi_na_administrativnyie_izderjki_sokratyatsya_v_2_raza

5. Телекомпания «Шанс» / Доля теневого сектора в экономике России растет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://shans.tv/dolya-tenevogo-sektora-v-ekonomike-rossii-rastet>

6. Шубина Е.Г., Миронова Д.Д. Малый бизнес и социальная ответственность как взаимодополняющие понятия здоровой экономики [Электронный ресурс] / Е.Г. Шубина, Д.Д. Миронова. - Режим доступа: <http://www.konspekt.biz/index.php?text=2804>

7. Цит. по: Бизнес-вектор / Власти задумались о зарплатах в конвертах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.business-vector.info/?p=1056>

Сведения об авторе:

Ахмадуллин Ильдар Равильевич (г. Казань, Россия) кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной и политической конфликтологии, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: ahm77@mail.ru

Data about the author:

I. Akhmadullin (Kazan, Russia) Candidate of Sociological Sciences, Assistant of professor of the chair of Social and Political Conflict, Kazan State Technological University, e-mail: ahm77@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.