

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

**ЧОУ ВПО «Академия социального образования»**

**КАЗАНСКИЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

---

***Kazan Pedagogical Journal***

**2017, № 3**

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

# KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2017, № 3 (122)

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

*Founders:*

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

*HEAD EDITOR:*

**F. Mukhametzyanova,**  
corresponding member of the Russian Academy of  
Education, doctor of pedagogic sciences, full professor

*Deputy chief editor:*

**I. Mukhametzyanov,**  
doctor of medical sciences, full professor

*Managing editor:*

**E. Levina,**  
candidate of pedagogic sciences

*Editor, proofreader:*

**L. Mukhametzyanova,**  
candidate of pedagogic sciences, associate professor

*Technical editor:*

**G. Gabdullazyanova**

*EDITORIAL BOARD:*

**L. Gabdrakhmanova,** candidate of philological  
science, associate professor

**A. Gryaznov,** doctor of psychological sciences

**A. Gumerov,** doctor of economic sciences, professor

**A. Kamaleeva,** doctor of pedagogic sciences, associate  
professor

**V. Korolev,** candidate of philosophical sciences,  
associate professor

**R. Fakhrutdinov,** doctor of historical sciences

**V. Kholodnov,** candidate of legal sciences, associate  
professor

**G. Shaikhutdinova,** candidate of pedagogic sciences,  
associate professor

**V. Shcherbakov,** candidate of pedagogic sciences,  
associate professor

*INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD:*

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

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

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

**M. Kukonata,** PhD, Professor (Italy)

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

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

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

**S. McKinney,** PhD, professor (Scotland)

**Jiang Xiaoyan,** candidate of pedagogic sciences  
(China)

**R. Hunagov,** doctor of social sciences (Russia)

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

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

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

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

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

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

*E-mail:* kpj07@mail.ru

*Official site:* <http://kpj.ipporao.ru/>

*Web page:* <http://www.ipporao.ru>

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

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

# КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2017, № 3 (122)

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

**О.Н. Олейникова,** д.п.н., профессор (Россия)  
**С. Маккини,** PhD, профессор (Шотландия)  
**Цзянь Сяоянь,** к.п.н., (Китай)  
**Р.Д. Хунагов,** д.соц.н., профессор (Россия)

*Заместитель главного редактора:*

**И.Ш. Мухаметзянов,**  
доктор медицинских наук, профессор

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

*Ответственный редактор:*

**Е.Ю. Левина,**  
кандидат педагогических наук

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

*Редактор, корректор:*

**Л.Ю. Мухаметзянова,**  
кандидат педагогических наук, доцент

Размещается в Научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU

*Технический редактор:*

**Г.Р. Габдуллазянова**

Включён в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

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

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

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

**А.Н. Грязнов,** д.псх.н.

**А.В. Гумеров,** д.э.н., профессор

**А.Р. Камалеева,** д.п.н., доцент

**В.В. Королёв,** к.философ.н., доцент

**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

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

*E-mail:* [kpj07@mail.ru](mailto:kpj07@mail.ru)

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

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

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:**

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

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

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

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

**М. Куконата,** PhD, профессор (Италия)

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

*Журнал распространяется по подписке*  
Индекс подписки в каталоге «Роспечать» – 16885. Выходит 6 раз в год.

© Казанский педагогический журнал, 2017

## ОБРАЩЕНИЕ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



**Мухаметзянова  
Фарида Шамилевна**

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

Уважаемые авторы и читатели!

Представляю вашему вниманию новый номер Казанского педагогического журнала.

В рубрике «Педагогика безопасности» опубликованы статьи, раскрывающие следующие аспекты обеспечения безопасности образования: определение рисков образования в контексте Сендайской рамочной программы по снижению риска бедствий на 2015 – 2030 годы (Самородова В.В., г.Москва); исследование признаков неблагоприятной социальной среды образовательной организации (Ильясов Д.Ф. и др., г.Челябинск); основные направления информационно-просветительской деятельности антитеррористического и антиэкстремистского характера в образовательных организациях (А.С. Быкадорова и др., г.Ростов-на Дону); формирование здоровьесберегающей среды как условие обеспечения безопасности образования (Е.И. Кибенко, г.Таганрог).

В рубрике «Рецензии на научные труды» Игорь Павлович Смирнов, член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор, представляет цикл рецензий на фундаментальный по своему значению труд «Неопознанная педагогика» академика РАО Анатолия Марковича Цирульникова. 40 лет этот ученый-исследователь посвятил непрерывным научно-педагогическим экспедициям по нашей огромной России. Более полутора тысячи страниц путевых записок, очерков, научных оценок и философских размышлений – таков итог его педагогических экспедиций. Наш журнал решил привлечь к нему внимание, и в последующих номерах мы будем публиковать цикл рецензий на его книги.

Хочется надеяться, что и статьи других рубрик номера будут интересными и полезными для читателей, позволят увидеть оригинальные, креативные научные идеи и весомые научные и прикладные результаты.

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

С уважением и наилучшими  
пожеланиями,  
Мухаметзянова  
Фарида Шамилевна

СОДЕРЖАНИЕ  
ПЕДАГОГИКА

**Методология педагогики**

- Гильмеева Р.Х., Мухаметзянова Л.Ю. ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС СПО В ПРОЦЕССЕ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНО-ЦЕЛЕВОГО ПОДХОДА..... 8
- Андрюшечкин С.М. ИДЕЯ ТЕХНОЛОГИЧНОСТИ КАК ОСНОВА КОНЦЕПЦИИ ДИДАКТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА..... 14

**Педагогика безопасности**

- Самородова В.В. ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ..... 17
- Ильясов Д.Ф., Кеспиков В.Н., Солодкова М.И., Данельченко Т.А., Ильясова О.А. ИДЕНТИФИКАЦИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ..... 22
- Быкадорова А.С., Дружинина К.М., Чурилов С.А. ИНФОРМАЦИОННО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ В ПРОФИЛАКТИКЕ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ЭКСТРЕМИЗМА И ИДЕОЛОГИИ ТЕРРОРИЗМА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ..... 28
- Кибенко Е.И. ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА КАК ФАКТОР ВСЕСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА..... 34

**Подготовка педагогов**

- Якубов М.Р. МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ВУЗЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО ТИПА..... 39
- Шайдуллина А.Р. ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ..... 44
- Тетькова Н.А. МОДЕЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА..... 48

**Профессиональное образование**

- Ореховская Н.А. РАЗЛИЧИЯ В ПОДХОДАХ К ФОРМИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДУЛЕЙ..... 53
- Дроздикова-Зарипова А.Р., Муртазина Э.И., Касимова Р.Ш. СПЕЦИФИКА УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У РАБОТАЮЩИХ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ..... 56
- Чернышенко О.В. МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ МОДЕЛЕЙ И СТИЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В РАМКАХ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ ВУЗА..... 61
- Айнутдинова И.Н. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА УНИВЕРСИТЕТА ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ..... 65
- Дульмухаметова Г.Ф., Сиразиева З.Н. ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА..... 70
- Зонова М.В., Соснина Н.Г. ИНТЕРАКТИВНЫЙ КЛУБ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ... 73

Касаткина Е.А. МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ПАРАДИГМЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА.....	76
Мушарова В.М. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА.....	78
Рылов А.В. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ-ГИТАРИСТОВ К ОСВОЕНИЮ СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКИ.....	82

### **Школьное образование**

Нешумаев М.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ АВТОНОМНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	87
--	----

### **Дошкольное образование**

Лыкова И.А., Кожевникова В.В. СТАНОВЛЕНИЕ КОММУНИКАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ (ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА).....	92
Фуреева Е.П., Малкова Т.П., Зубкова В.П. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАРОДНОГО ФОЛЬКЛОРА В КОРРЕКЦИИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	99

### **История и культура**

Матушанская Ю.Г. ХРИСТИАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ.....	103
Султанова Р.Р., Салитова Ф.Ш. РОЛЬ Р.Л. ПОЛЯКОВА В СТАНОВЛЕНИИ ДЕТСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАНИ (1932 – 1940 гг.).....	109

### **ПСИХОЛОГИЯ**

Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Ветрова И.И., Киселева Т.С. СОЗДАНИЕ И ПСИХОМЕТРИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА МЕТОДИКИ ИЗМЕРЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА (ТЭИ).....	113
Чаткина С.Н., Кечина М.А. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ.....	118
Бажук О.В., Пузеп Л.Г. АКТИВИЗАЦИЯ РЕСУРСОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....	121
Колосова И.Г., Комлик Л.Ю. ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ВУЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ.....	125
Павлова О.С. ИССЛЕДОВАНИЕ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ КАЧЕСТВОМ ЖИЗНИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ИНВАЛИДИЗАЦИИ.....	129
Медведева Е.А. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО НАПРАВЛЕНИЯ КАК РЕСУРС СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	132
Жиляев А.Г., Палачева Т.И. МЕТАФОРИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ ФОРМИРОВАНИЯ НЕГАТИВНОЙ КАРТЫ НАРКОТИЗАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	138
Додзина О.Б. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ОБЪЕКТОВ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА КАК ФАКТОР УВЕЛИЧЕНИЯ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ.....	143
Иванова Г.Ф. ВОЗРАСТНЫЕ МОТИВАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ КАНДИДАТОВ В ЗАМЕЩАЮЩИЕ РОДИТЕЛИ.....	148

Грязнов А.Н., Плешко В.И. ДИНАМИКА ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ БОЛЬНЫХ АЛКОГОЛИЗМОМ ПРИ ТЕРЦИАРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ.....	152
Очирова Л.И. ИССЛЕДОВАНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ ЛИЦ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА.....	156

### **СОЦИОЛОГИЯ**

Бурганова Т.А. СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ И ФУНКЦИИ ИННОВАЦИОННО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА НАУЧНОГО СООБЩЕСТВА.....	159
Бистяйкина Д.А., Панькова Е.Г., Соловьева Т.В. ИССЛЕДОВАНИЕ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВ РЕБЕНКА В ИНСТИТУТЕ ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ МБОУ СОШ № 17 Г. РУЗАЕВКИ).....	163
Вяткина Л.Б., Богданов С.А. КОМПЛЕКСНАЯ ДВУХКОМПОНЕНТНАЯ СИСТЕМА МОТИВАЦИИ ПЕРСОНАЛА В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ КРУПНЫМ ПРОМЫШЛЕННЫМ ХОЛДИНГОМ.....	169

### **Рецензии на научные труды**

Смирнов И.П. ПЕДАГОГИКА КОЧЕВЬЯ.....	175
КОНКУРС НА СОИСКАНИЕ ПРЕМИИ им. АКАДЕМИКА Г.В. МУХАМЕТЗЯНОВОЙ ЗА ЛУЧШУЮ НАУЧНУЮ РАБОТУ (ПРОЕКТ) В ОБЛАСТИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.....	183
ИНФОРМАЦИЯ.....	184
ПОЛОЖЕНИЕ ОБ ЭТИКЕ НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ.....	189

## ПЕДАГОГИКА

### МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ

УДК 378

#### ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС СПО В ПРОЦЕССЕ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНО-ЦЕЛЕВОГО ПОДХОДА<sup>1</sup>

Р.Х. Гильмеева, Л.Ю. Мухаметзянова

<sup>1</sup>Статья подготовлена в рамках реализации государственного задания в сфере научных исследований

**Аннотация.** Содержание статьи направлено на решение задачи разработки эффективных технологий реализации ФГОС СПО в преподавании гуманитарных дисциплин, так как в современной образовательной практике профессиональной школы наблюдается доминирование традиционных для учебных заведений педагогических технологий, не обеспечивающих гуманитарную траекторию развития личности студента. Основопологающим подходом к решению поставленной задачи авторы рассматривают проектно-целевой подход, обеспечивающий принципиальную конструируемость гуманитарного образования, его целей и содержания, методов, технологий и управления в соответствии с потребностями и перспективами поликультурного развития общества.

Авторами разработаны признаки, уровни, классификационные характеристики гуманитарных технологий; педагогический алгоритм структурирования их содержания и проблемно-уровневая последовательность их использования в процессе реализации ФГОС СПО в гуманитарной подготовке.

Данная статья предназначена для педагогов, исследователей, руководителей образовательных учреждений, занимающихся вопросами реализации ФГОС в образовательном процессе профессиональной школы.

**Ключевые слова:** проектно-целевой подход, ФГОС СПО, гуманитарная подготовка, гуманитарная компетентность, классификационные характеристики гуманитарных технологий.

#### TECHNOLOGY ALIZATION GEF ACT DURING HUMANITARIAN TRAINING BASED ON THE DESIGN-TARGET APPROACH

R. Gilmeeva, L. Mukhametzyanova

**Abstract.** The article is aimed at the development of effective technologies of realization of fgos SPO in the teaching of Humanities in the present educational practice of professional school dominated traditional educational institutions educational technologies that do not provide humanitarian trajectory of development of the individual student. A fundamental approach to solving the problem the authors consider the design-oriented approach that provides a fundamental konstruiruet liberal education, its objectives and content, methods, technologies and management in accordance with the needs and perspectives of multicultural development.

The authors have developed signs, levels, classification characteristics of humanitarian technologies; pedagogical algorithm of structuring their content and of problem-level sequence of their use in the implementation of GEF SPO in humanitarian training.

This article is intended for teachers, researchers, heads of educational institutions relating to implementation of the educational standards in educational process of professional schools.

**Keywords:** design-oriented approach, GEF ACT, humanitarian training, humanitarian competence, classification characteristics of humanitarian technologies.

Гуманитарное образование в стране «в настоящее время опережают дисциплины, ориентированные на экономику и новые технологии», - считает Президент России. «Да, их развитие - это требование времени. Однако социальные и гуманитарные науки должны быть в России не менее востребованы и приоритетны, ведь в их основе развитие творческих навыков,

формирование нравственных идеалов, серьезное побуждение к работе души и совести», - подчеркнул В. Путин [4].

В отечественной педагогике сегодня активно обсуждается проблема профессиональной подготовки гуманитарно-ориентированного компетентного специалиста. Что стоит за этим термином? Круг гуманитарных компетенций,



формирование которых провозглашено ФГОС СПО [5] стратегической целью гуманитарной подготовки, не определен окончательно, но за основу понятия «компетентный человек» взяты способность человека брать на себя ответственность при решении возникающих проблем; обучаться на протяжении всей жизни; проявлять самостоятельность в постановке задач и их решении [2].

Обеспечение эффективности гуманитарной подготовки в средней профессиональной школе детерминирует следующие подходы к обеспечению качества, организации и осуществления образовательного процесса и управления им:

– проектно-целевой подход к реализации ФГОС в гуманитарной подготовке (Р.Х. Гильмеева, Г.В. Мухаметзянова, Ф.Ш. Мухаметзянова, Л.Ю. Мухметзянова, Л.П. Тихонова, Г.А. Шайхутдинова, В.Н. Корчагин, В.В. Аксенов);

– компетентностный подход (И.Г. Агапов, В.И. Байденко, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Г.И. Ибрагимов, В.А. Кальней, А.А. Пинский, Дж. Равен, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов, С.Е. Шишов, Т. Brittel, N. Chomsky, T. Hoffman, D. Humes и др.);

– системно-деятельностный подход к обучению (В.Г. Афанасьев, Ф.Ф. Королёв, Ю.К. Бабанский, А.М. Новиков, Н.М. Таланчук и др.).

В условиях культурного многообразия образовательной среды учебных заведений профессиональной школы особую значимость приобретают инновационные педагогические технологии формирования гуманитарной компетентности, от которых в значительной степени зависят ментальные настроения в обществе, уровень культуры межнациональных установок, направленность социокультурных

ценностей на личность, общество, государство в глобальном измерении. Гуманитарная компетентность трактуется как интегративное личностное образование, включающее способность к оперированию гуманитарными знаниями, общими и профессиональными компетенциями в процессе культурно-профессионального самоопределения будущего специалиста [3;4;6].

В современной образовательной практике профессиональной школы наблюдаются доминирование традиционных для учебных заведений педагогических технологий, не обеспечивающих индивидуальную траекторию развития студентов; недостаточная готовность современных образовательных учреждений к решению задачи формирования гуманитарной компетентности обучаемых.

В документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учётом технических, *человеческих ресурсов* и их взаимодействия. Именно использование гуманитарных технологий как системы научно-гуманитарных знаний позволяет реализовать конкретный *человековедческий замысел*. Изменения, происходящие в профессиональной школе в связи с введением ФГОС СПО, позволяют со всей очевидностью констатировать, что нужны классификационные характеристики гуманитарных технологий, успешно решающие задачу эффективной реализации государственных стандартов в педагогической практике.

Выявлены следующие *классификационные характеристики* гуманитарных технологий, представленные в таблице 1.

Таблица 1. Классификационные характеристики гуманитарных технологий

№	Наименование классификационных характеристик	Содержательные признаки классификационных характеристик
1.	Проектно-целевая диверсификация	Диверсификация стратегических целей воспитания «человека культуры» и повышения уровня общественного развития
2.	Рациональное дидактическое целеполагание	Концентрация образовательных усилий на конкретных, измеримых, достижимых, реалистичных целях с обозначенным сроком и выделении соответствующих ресурсов для их достижения
3.	Системное функционирование	Технологии базируются на использовании системного анализа гуманитарной проблемы
4.	Компетентностная содержательность	Интеграция общих и общекультурных компетенций в структуре гуманитарной компетентности
5.	Функциональная структуризация	Структуризация технологий с целью выявления основных факторов, условий, существенных для проектной деятельности
6.	Оптимистическая направленность	Оптимистическая направленность процесса применения гуманитарной технологии
7.	Гармонизирующая стратегия	Эффективность решения стратегической гармонизации образовательного процесса

Таким образом, классификационными характеристиками гуманитарных технологий выступают: проектно-целевая диверсификация, рациональное дидактическое целеполагание, системное функционирование, компетентностная содержательность, функциональная структуризация, оптимистическая направленность, гармонизирующая стратегия.

Разработка классификационных характеристик гуманитарных технологий осуществляется на основе проектно-целевого подхода. При проектно-целевом подходе объектом проектирования является педагогическая система как единство целей образования и всех компонентов педагогического процесса, способствующих их достижению – содержания, организационных форм и технологий обучения. Проектно-целевой подход – это совокупность концептуальных идей, обеспечивающих проектирование педагогической системы в соответствии с заданной целью и стратегически ориентирующих на разработку проектно-целевых механизмов реализации ФГОС [3]. Разработка структуры и содержания технологий проектно-целевого подхода к реализации ФГОС СПО в преподавании гуманитарных дисциплин предусматривает конструирование учебного процесса, исходя из образовательных концепций, целей и содержания проектной деятельности, в качестве основных условий которой выступают:

– *методологическая обеспеченность* реализации федеральных государственных образовательных стандартов;

– *методическая и технологическая обеспеченность* внедрения федеральных государственных образовательных стандартов, которая достигается посредством использования методик, технологий, коммуникаций, критериально-диагностического инструментария мониторинга качества учебно-познавательной деятельности студентов и её результатов, реализуемых в строгом соответствии с целевыми установками инновационных подходов, ориентируемых на конкретный ожидаемый результат;

– *системность проектной деятельности* преподавателей и студентов, поскольку любые явления, изучаемые и исследуемые педагогикой, есть объективные системы (педагогический проект, учебно-воспитательный процесс, деятельность педагога и учащегося, педагогический коллектив, коллектив обучающихся, общество в целом как воспитательная система, личность, которую мы

обучаем и воспитываем, её развитие, содержание и методы учебно-воспитательного процесса);

– *гармонизация проектной деятельности* преподавателей и студентов в рамках синергетического учебно-воспитательного взаимодействия, ведущего к синергетическому учебно-воспитательному эффекту;

– *системогенетичность проектной деятельности* преподавателей и студентов, поскольку процесс проектирования непрерывно обновляется, изменяется в его историческом измерении. Но такое развитие есть не отрицание отрицания, а восхождение к новым уровням проектирования педагогических систем. Процесс проектирования познаваем объективно только в системогенезе;

– *сообразность в проектной деятельности* преподавателей и студентов, которую следует понимать как соответствие процесса проектирования всем объективным законам и закономерностям развития личности, закономерностям этого процесса;

– *способность субъекта проектной деятельности к непрерывному движению* (функционированию), развитию и саморазвитию. Если движение характеризует любую педагогическую систему в пространственно-временной внешней соотносительности, то развитие и саморазвитие отражает внутреннюю пространственно-временную и функциональную соотносительность;

– *синергетичность процесса педагогического проектирования* и его результатов, в качестве которых выступают педагогическая система; система управления образованием; система методического обеспечения; проект образовательного процесса. Синергетичность педагогической системы проявляется в её целеустремленности, то есть в способности к целенаправленному поведению, самосохранению и самоуправлению на основе переработки информации. Целенаправленность системы характеризует ее как сложную, то есть способную к самоорганизации, неравновесную, открытую по отношению к окружающей среде, диссипативную;

– *оптимальность проектной деятельности*, то есть реализация личностных, научно-методических, технических ресурсов, достижение запланированных целей и результатов в сжатые временные промежутки;

– *корректируемость проектной деятельности*, то есть возможность оперативной обработки информации, ориентированной на последовательное достижение цели;

– *воспроизводимость* и *гарантированность результатов проектной деятельности*, когда структурные элементы процесса реализации стандартов доступны для преподавателей и гарантируют им достижение запланированных результатов.

В процессе технологического проектирования учебного процесса по гуманитарным дисциплинам можно выделить следующие уровни:

- *концептуальный* (концептуальные идеи: проектно-целевого подхода как теоретико-методологического обеспечения проектирования педагогической системы в соответствии с заданной целью формирования гуманитарной компетентности будущего специалиста; гуманитарного 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;

- *нормативный* (инструкции обучения) – в виде нормативного сопровождения проектно-целевого подхода к реализации ФГОС СПО в преподавании гуманитарных дисциплин;

- *учебно-процессуальный* – формирование гуманитарной компетентности будущего специалиста на основе проектно-исследовательских и арт-технологий [1].

К основным *показателям технологичности* педагогического процесса в преподавании гуманитарных дисциплин можно отнести:

- *законсообразность* – опору на конкретную научную концепцию, находящуюся в основе проектирования данной технологии;

- *целостность* – логическую взаимосвязь структурных частей педагогической системы, обуславливающую заданные качества;

- *управляемость* – диагностическое целеполагание, осуществление мониторинга учебного процесса;

- *эффективность* – соответствие образовательным стандартам, возможность достижения поставленных целей обучения.

*Педагогический алгоритм* структурирования содержания технологий проектно-целевого подхода к реализации ФГОС СПО в преподавании гуманитарных дисциплин в обобщенном виде состоит из следующих последовательных шагов:

- определение учебных задач согласно концепции проектно-целевого подхода;

- переосмысление имеющихся технологий и средств обучения;

- систематизация профессиональных и общих компетенций, формируемых в преподавании гуманитарных дисциплин;

- перевод педагогической теории в стратегию решения поставленных задач;

- модульное проектирование учебного материала по гуманитарным дисциплинам: разработка учебных модулей и модульных программ;

- выбор технологических процедур реализации учебных модулей;

- разработка критериально-диагностического инструментария эффективности гуманитарных технологий.

Разработанный педагогический алгоритм структурирования содержания технологий проектно-целевого подхода к реализации ФГОС СПО в преподавании гуманитарных дисциплин позволил выстроить *логическую проблемно-уровневую последовательность их использования в учебном процессе*:

1. Определение гуманитарной проблемы, которая составляет основу проектной деятельности. Проблема не предлагается студентам в готовом виде, а с помощью различных приемов, средств наглядности они подводятся к самостоятельной формулировке гуманитарной проблемы и определению гипотез ее решения через проблемную ситуацию.

2. Проблемная ситуация – гуманитарная проблема – проблемные задачи ее рассмотрения – такова процессуальная сущность технологии проектно-целевого подхода. При этом проблемная ситуация берется не из учебников, а отражает реальную действительность.

3. Гуманитарная проблема может быть представлена в этой ситуации в достаточно явном или вовсе неявном виде. Это зависит от подготовленности студентов к выявлению и формированию проблемы. Определяются три уровня подготовленности студентов:

- первый уровень соотносится с проблемным изложением учебного материала по гуманитарной дисциплине преподавателем;

- второй уровень означает, что преподаватель создает проблемную ситуацию и вместе со студентами ее разрешает;

- третий уровень предполагает, что преподаватель создает проблемную ситуацию, а студент самостоятельно ее разрешает.

Проверка эффективности технологий реализации ФГОС СПО по гуманитарной подготовке на основе проектно-целевого подхода в условиях образовательного процесса осуществлялась на базовых экспериментальных площадках: ГАОУ СПО «Казанский педагогический колледж» (преподаватели-

экспериментаторы: А.П. Залялова, Н.П. Орлова, Г.З. Айметдинова) и ГАОУ СПО «Казанское хореографическое училище» (преподаватели-экспериментаторы Ипатов Л.Н., Новикова Р.Т., Попова Т.А., Волошина О.Е).

*Системная диагностика* формирования гуманитарной компетентности как целевого показателя эффективности технологий реализации ФГОС СПО по гуманитарной

подготовке на основе разработанных критериев (когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностный) позволила выявить позитивную динамику усредненных показателей сформированности гуманитарной компетентности на констатирующем и заключительном этапах исследования в контрольной и экспериментальной группах на экспериментальных площадках, см. табл. 2.

*Таблица 2. - Динамика изменения усредненных показателей сформированности гуманитарной компетентности студентов*

Уровни гуманитарной компетентности	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Кол-во учащихся	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
Констатирующий этап	72,5%	17,3%	10,2%)	72,7%	19%	18,3%
Заключительный период формирующего этапа	59,3%	23,7%	19,4%	27,5%	42%	42,5%
Изменения показателей	13,2%	6,4%	9,2,4%	44,2%	23%	36,2%

Измерения на примере выборки 162 человек (79 студентов контрольной группы и 83 студента – экспериментальной) показывают, что количество студентов с низким уровнем гуманитарной компетентности уменьшилось в контрольной группе с 72,5% до 59,3% (на 13,2%), а в экспериментальной группе соответственно с 72,7% до 27,5% (на 44,2%).

Количество студентов со средним уровнем гуманитарной компетентности увеличилось в контрольной группе с 17,3% до 23,7% (на 6,4%), а в экспериментальной группе с 19% до 42% (на 23%).

Количество студентов с высоким уровнем гуманитарной компетентности увеличилось в контрольной группе с 10,2% до 19,4% (на 9,2%), а в экспериментальной группе с 18,3% до 42,5% (на 36,2%).

Результаты ОЭР свидетельствуют о том, что технологии проектно-целевого подхода обеспечивают эффективное формирование гуманитарной компетентности студентов в процессе реализации ФГОС СПО.

Таким образом, в процессе исследования определены педагогические основания структуры и содержания технологий проектно-целевого подхода к реализации ФГОС СПО в преподавании гуманитарных дисциплин, в качестве которых выступают:

- *показатели технологичности* в гуманитарном образовательном процессе (законсообразность, целостность, управляемость, эффективность, воспроизводимость);

- *уровневое обеспечение* технологического проектирования (концептуальный, нормативный, теоретико-методологический, учебно-процессуальный);

- *классификационные характеристики* технологий проектно-целевого подхода к реализации ФГОС СПО в преподавании дисциплин гуманитарного цикла: проектно-целевая диверсификация, рациональное дидактическое целеполагание, системное функционирование, компетентностная содержательность, функциональная структуризация, оптимистическая направленность, гармонизирующая стратегия.

- *педагогический алгоритм* структурирования содержания технологий проектно-целевого подхода к реализации ФГОС СПО в преподавании гуманитарных дисциплин;

- *логическая проблемно-уровневая последовательность* использования технологий проектно-целевого подхода в гуманитарной подготовке.

**Литература:**

1. Арт-педагогика: учебно-методическое пособие для учреждений профессионального образования / Л.Ю. Мухаметзянова. - Казань: Изд-во «Данис», ФГНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» РАО. - 2015. - 120 с.

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

3. 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.

4. Научно-методическое обеспечение реализации культурокомпетентного подхода в гуманитарной подготовке студентов профессиональной школы / Р.Х. Гильмеева, Ф.Ш. Мухаметзянова, Л.Ю. Мухаметзянова, Л.П. Тихонова, Г.А. Шайхутдинова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2013. - № 2. - С. 132-137.

5. 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.

6. Портал «Российское образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.vedu.ru/news.1](http://www.vedu.ru/news.1)

***Сведения об авторах:***

***Гильмеева Римма Хамидовна*** (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: [rimma.prof@mail.ru](mailto:rimma.prof@mail.ru)

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

***Data about the authors:***

***R. Gilmeeva*** (Kazan, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor, leading researcher of FGBNU "Institute of pedagogics, psychology and social problems", e-mail: [rimma.prof@mail.ru](mailto:rimma.prof@mail.ru)

***L. Mukhametzyanova*** (Kazan, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor, FGBNU "Institute of pedagogics, psychology and social problems", e-mail: [lar\\_ur@list.ru](mailto:lar_ur@list.ru)



УДК 371

## ИДЕЯ ТЕХНОЛОГИЧНОСТИ КАК ОСНОВА КОНЦЕПЦИИ ДИДАКТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

С.М. Андриюшечкин

**Аннотация.** Предложено реализовать дидактический комплекс проблемного обучения на основе трёх основных идей: идеи системности и открытости образования, идеи технологичности обучения, идеи нравственного и умственного развития ученика средствами учебного предмета. В статье излагаются принципы реализации идеи технологичности обучения: принцип педагогического проектирования результатов образовательного процесса и планирования деятельности учителя; принцип реализации лично-ориентированного образовательного процесса; принцип диагностики и контроля результатов образовательного процесса.

**Ключевые слова:** проблемное обучение, педагогическая технология, дидактический комплекс.

## IDEA OF MANUFACTURABILITY AS A BASIS OF DIDACTIC SYSTEM CONCEPT

S. Andryushechkin

**Abstract.** It is proposed to implement a didactic complex of problematic learning on the basis of three basic ideas: the idea of a systemic and open education, the idea of technological learning, the idea of the moral and intellectual development of the student through the means of the academic subject. The article outlines the principles of implementing the idea of technological learning: the principle of pedagogical design of the results of the educational process and the planning of the activities of the teacher; the principle of realization of a person-oriented educational process; the principle of diagnosis and control of the results of the educational process.

**Keywords:** pedagogical technology, didactic system, problem-based learning

Анализ психолого-дидактических аспектов проблемного обучения показывает широкие возможности его использования для организации активной учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках физики и во внеурочной работе [3]. Именно такого рода деятельность, направленная на формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию, обеспечивает выполнение требований Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [11].

Применение проблемного обучения приводят учителя к необходимости коренным образом изменить содержание, метод и стиль его педагогической деятельности. Возникающие при этом затруднения могут быть преодолены созданием дидактического комплекса по предмету, т.е. структурно упорядоченного множества взаимосвязанных элементов - средств обучения, выполняющих определённую роль в образовательном процессе и направленных на достижение поставленной цели. Это делает актуальным задачу рассмотрения теоретической концепции дидактического комплекса проблемного обучения (ДКПО), что позволит на его основе вывести метод проблемного обучения на уровень педагогической технологии.

Примем в качестве рабочего следующее определение педагогической технологии: «Педагогическая технология – оптимальная

организация совместной деятельности учителя и учащегося по достижению заранее спроектированных целей педагогического процесса, реализуемого на основе определённой дидактической системы» [2, с.78].

По мнению автора статьи, дидактический комплекс следует реализовать на основе трёх основных идей: системности и открытости образования, технологичности обучения, нравственного и умственного развития ученика средствами учебного предмета.

Анализ идеи технологичности привёл к формулировке следующей гипотезы: *если идея технологичности обучения составит основу концепции дидактического комплекса проблемного обучения, то основанием классификации принципов технологичности обучения должны быть сферы профессиональной деятельности учителя.* В этом случае можно выделить следующие принципы технологичности обучения:

- принцип педагогического проектирования результатов образовательного процесса и планирования деятельности учителя;
- принцип реализации лично-ориентированного образовательного процесса;
- принцип диагностики и контроля результатов образовательного процесса.

Укажем условия, при которых выполняются данные принципы:

1. Принцип педагогического проектирования результатов образовательного процесса и планирования деятельности учителя реализуется при выполнении следующих условий:

- разработка поурочного планирования, которое позволяло бы достигнуть личностные, метапредметные и предметные результаты, запланированные программой учебного предмета. Поурочное планирование выполняется с указанием основных видов деятельности учащихся и планируемых результатов; здесь же конкретизируется объём домашнего задания. В поурочном планировании необходимо использовать укрупнение дидактических единиц: в изучаемом разделе выделяют отдельные учебные модули, рассмотрение которых завершается контролем знаний учащихся;

- разработка плана внеурочной деятельности по предмету, который согласован с общим планом учреждения образования. «Для осознания учеником любого содержания (явления, понятия, закона) недостаточно, чтобы оно находилось в поле его восприятия. Необходимо, чтобы это содержание стало целью действий школьника, а это, как раз, и является одной из задач внеклассной работы» [8, с.18]. Во внеурочной деятельности по предмету можно выделить несколько направлений: во-первых, развитие интереса к предмету, личностных качеств ученика; во-вторых, развитие познавательных универсальных учебных действий (УУД) учащегося для достижения им высоких предметных результатов олимпиадного плана; в-третьих, учителю необходимо планировать работу со слабоуспевающими учащимися;

- разработка и последующая реализация плана развития и совершенствования предметного кабинета. Учитель в первую очередь должен исходить из основной цели своей деятельности - реализации деятельностного подхода. Применительно к преподаванию физики «суть использования учебно-технических средств кабинета физики ... состоит в том, что с их помощью организуется деятельность самих учащихся по созданию и применению отдельных элементов или системы физических знаний» [10, с.23].

2. Принцип реализации личностно ориентированного образовательного процесса. Личностно ориентированное развивающее образования – это «система работы учителя и школы в целом, направленная на максимальное раскрытие и выращивание личностных качеств каждого ребёнка» [4, с.1]. Принцип реализации такого образовательного процесса требует выполнения следующих условий:

- проведение работы по изучению познавательных способностей учащихся. Особый интерес для учителя представляет диагностика уровня развития интеллекта. «Во-первых, интеллект описывается как способность пользоваться абстрактными понятиями и иметь дело с абстрактными отношениями. Во-вторых, интеллект представляется в виде способности адаптироваться к новым ситуациям или учиться на собственном опыте, что фактически объединяет интеллект и способность к научению» [1, с.484]. В.Н. Дружинин отмечает что «для определения профиля обучения и определения уровня, на котором будет проводиться обучение, достаточно диагностики трёх типов интеллекта: вербального, математического и пространственного» [5, с.262]. В частности, успешность обучения физике определяется уровнем пространственного и формального (числового) интеллекта: способностью оперировать мысленными пространственными образами, схемами, моделями реальности и способностью к интеллектуальной деятельности в математике. В рамках рассматриваемых задач для диагностики структуры интеллекта может быть использован тест Р. Амтхауэра [5, с.276-281];

- разработка примерных сценариев уроков развивающего обучения. При разработке сценария урока учитель определяет, какие линии развития учеников будут реализованы на уроке, формирование каких личностных и метапредметных УУД будет осуществляться на уроке, отражает последовательность этапов уроков и содержание деятельности учеников. Заметим, что словосочетание «сценарий урока» вместо привычного «поурочный план» употреблено не случайно. План - это «заранее намеченная система мероприятий, предусматривающая порядок, последовательность и сроки выполнения работ» [9, с.448]. Действуя по плану, исполнитель реализует «систему мероприятий». В случае же сценария мы имеем подробное описание действия, на основе которого осуществляется творческая деятельность учителя по созданию урока;

- создание дидактического обеспечения дополнительных занятий повышенного уровня. Занятия должны быть обеспечены пособием, при разработке которого следует придерживаться следующих положений: содержание пособия должно быть согласовано с программой основного курса, углубляя и дополняя его; предлагаемые задания должны носить, как правило, проблемный творческий характер и быть доступны ученикам; большая часть времени

факультативных занятий должна отводиться на практическую работу учащихся.

3. *Принцип диагностики и контроля результатов образовательного процесса* реализуется при выполнении следующих условий:

- *разработка дидактических материалов для осуществления поэлементного анализа знаний.* Подобный анализ наиболее удобно проводить по результатам выполнения учениками теста, задания которого охватывают основные вопросы определённого раздела учебной программы. Как отмечал О.Ф. Кабардин, «Основной довод в пользу применения тестов в основной школе - необходимость объективной оценки уровня подготовки учащегося в объёме требований образовательного стандарта» [7, с.99]. Предложение о применении тестовой формы диагностики знаний учащихся относится только к проверке уровня достижения ими требований образовательного стандарта. В противном случае использование исключительно тестовой формы контроля приучает учеников ориентироваться только в стандартных ситуациях;

- *создание системы текущего и тематического контроля.* В ряде работ по частной дидактике встречаются предложения осуществлять мониторинг учебной деятельности школьников, понимая под этим «систему целеполагающих, контролирующих и

диагностирующих мероприятий, направленных на установление фактов достижения учащихся в процессе формирования познавательных умений, оценку и прогнозирование дальнейших путей их развития» [6, с.59]. Как видим, новая педагогическая терминология наполнена прежним дидактическим содержанием, что приводит нас к выводу о необходимости остаться в привычном понятийном поле. В случае разработки ДКПО по физике система контроля включает следующие элементы – дидактические пособия: сборник самостоятельных работ, комплект тематических тестов, комплект дидактических материалов для проведения тематических зачётов в устной форме, разноуровневый сборник контрольных работ;

- *включение в систему работы коррекционных занятий.* Необходимость проведения коррекционных занятий следует учесть, введя в поурочное планирование в качестве завершающего урока по каждому учебному разделу урок коррекции знаний.

Опираясь на изложенные выше принципы, автор разработал дидактический комплекс проблемного обучения «Физика – 7 - 9». Данный комплекс является одним из элементов Образовательной системы «Школа 2100», он используется в работе учителями школ ряда регионов России и получил их одобрение.

#### Литература:

1. Анастаси А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / А. Анастаси; пер. с англ. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 752 с. (Серия «Кафедра психологии»).
2. Андриюшечкин С.М. Учебно-методический комплект «Физика – 7 - 8» как средство организации проблемного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Андриюшечкин Сергей Михайлович. - Алматы, 2000. – 123 с.
3. Андриюшечкин С.М. Технология проблемного обучения в средней школе (на материале курса физики 7 – 8 классов) / С.М. Андриюшечкин. – Петропавловск. - 2008. – 88 с.
4. Бунеев Р.Н. Личностно ориентированное образование / Р.Н. Бунеев // Начальная школа плюс До и После. - 2003. - № 2. - С. 1-2.
5. Дружинин В.П. Психология общих способностей / В.П. Дружинин. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с. (Серия «Мастера психологии»).
6. Журавлёва Н.С. Мониторинг познавательных умений школьников в процессе обучения физике: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Журавлева Надежда Степановна. – Ишим, 2005. – 174 с.
7. Кабардин О.Ф. Физика. Книга для учителя. 7 класс / О.Ф. Кабардин. – М.: Просвещение, 2009. – 127 с.
8. Ковалёва С.Г. Внеклассная работа по физике как средство обучения учащихся умению применять знания: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ковалева Светлана Геннадьевна – СПб, 2004. – 175 с.
9. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под ред. докт. филол. наук, проф. Н.Ю. Шведовой. – 16-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1984. - 797 с.
10. Смирнов А.В. Современный кабинет физики / А.В. Смирнов. – М.: 5 за знания, 2006. - 304 с. (Классному руководителю).
11. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) основного общего образования (утвержден Приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/768/72768/50521>

#### Сведения об авторе:

**Андриюшечкин Сергей Михайлович** (г. Омск, Россия), кандидат педагогических наук, e-mail: [asm57@mail.ru](mailto:asm57@mail.ru)

#### Data about author:

**S. Andryushechkin** (Omsk, Russia), candidate of pedagogic sciences, e-mail: [asm57@mail.ru](mailto:asm57@mail.ru)



## ПЕДАГОГИКА БЕЗОПАСНОСТИ

УДК 377:378

### ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ

**В.В. Самородова**

**Аннотация.** Геополитические и социокультурные проблемы, системные экономические кризисы, определяя приоритет безопасности человека в его жизнедеятельности, актуализируют понятие «риски деятельности». Образование как глобальная социальная система, по мнению автора, может быть тем инструментом обеспечения безопасности, который обуславливает формирование и развитие личностных качеств человека, необходимых для снижения рискогенности социума и окружающей среды. Автором выделены риски деятельности образовательных организаций в контексте обеспечения их безопасности и установлены принципы риск-менеджмента, позволяющие заложить основу политики комплексной безопасности образования.

**Ключевые слова:** образование, образовательные учреждения, образовательные риски, безопасность жизнедеятельности, комплексная безопасность образовательных учреждений.

### EDUCATION AS A TOOL OF SUPPLYING SAFETY

**V. Samorodova**

**Abstract.** Geopolitical and sociocultural problems, systematic economic crises while determining the priority of individual's safety in his life's activity, actualize the concept "activity risks". According to author's opinion, education as a global system can become the tool of supplying safety that is defining the formation and development of individual's personal qualities, necessary for lowering riskogenics of society and its environment. The author stands out activity risks of educational institutions in the context of supplying their safety and sets the principles of risk-management which allow to form the basics of policy of education complex safety.

**Keywords:** education, educational institutions, educational risks, life safety, complex safety of educational institutions.

Состояние современного общества дает возможность утверждать, что любая человеческая деятельность, любого вида производство товаров и/или услуг, обуславливает «производство и распространение рисков» [1], понимаемого, в самом общем смысле как трансформацию целей деятельности под воздействием неопределенных условий [2], вероятность возникновения опасности [3]. Нарастание любых мощностей угрожает и в настоящий, и в будущий моменты социальному устройству и без того неустойчивому состоянию любых социальных систем; довольно распространенным примером этому может служить массовая экологическая опасность, пришедшая на смену индустриальному развитию.

Признанная мировым сообществом Сендайская рамочная программа по снижению риска бедствий на 2015 – 2030 годы [4] отмечает интегральную значимость проблем в сфере безопасности жизнедеятельности всего мирового сообщества («нищета, голод, болезни, вооруженные конфликты, насилие и неприемлемое качество услуг здравоохранения, образование, инфраструктуру, низкое качество воды и санитарных условий, ветхое жилье,

безработицу, деградацию почв, сдвиг пластов, вынужденную миграцию и дискриминацию» [5]. Понимание необходимости «безопасного завтра» (девиз программы) актуализирует глобальные целевые задачи по снижению рисков бедствий во всех важных инфраструктурах и уменьшению числа сбоев в реализации базовых видов производственной деятельности и оказания услуг.

Именно этот аспект выводит на передний план когнитивное представление о рисках, его научную составляющую, требующую анализа рисков рассматриваемой предметной области, их обоснование, снижение рискогенности, определение способов и механизмов ее стагнации.

Риск может быть расценен как:

- событие, вероятность которого поддается определению;
- фактор, возможно возникающий и влияющий на состояние процессов;
- условие, определяющее возникновение нового события;
- результат деятельности или процесса.

О.Н. Яницкий, определяя ключевые идеи социальной рискологии, считает, что есть два основных направления понимания риска:

1) «технический» риск – формулировка опасности и оценка вероятности ее наступления и возможных последствий, и здесь есть неопределенности в виде возникающего социального фактора – реакции человека (человечества) на опасность, зачастую не поддающуюся формализации;

2) «социокультурный» риск – признание риска как условия жизнедеятельности человечества в целом, фиксация современного социума как «общества риска», формирования неизбежно «рефлексивных рисков» при наличии глобальных угроз и опасностей [6].

Информационный прорыв и последовавшая за ним глобализация несут, помимо технологического развития, социальную компоненту, «которая проявляется в воздействии на общественные процессы, на образ жизни человека, его образование и профессиональную деятельность» [7], и меняет роль человека в названных сферах. Информация становится «участником» любых связей, а каждый человек создателем и потребителем глобальных информационных ресурсов; формируются и новые риски жизнедеятельности (манипулятивные воздействия на массовое сознание; социальное и виртуальное неравенство; информационные атаки; информационные зависимости и проч.), порожденные неустойчивостью состояний и обусловленные нарушением процессов принятия решений, существенным ускорением жизни, сменой реальности в сложных турбулентных условиях жизнедеятельности.

Ключевой методологией риска, как социального конструкта, О.Н. Яницкий [6] выдвигает его нормативную составляющую как «легитимно производимого» обществом продукта, определяя факторы рискогенности в российском обществе, как то: «отсутствие в обществе согласия относительно базовых целей и ценностей; реактивность культурного процесса; политическая стабилизация ценой демодернизации; растущая приватизация социального порядка».

Считая образование ведущей отраслью и приоритетом социокультурного и технико-технологического развития страны, мы отмечаем его значимость в поиске региональных решений проблем, связанных с актуализацией риска бедствий (в том числе, наблюдая те опасные социальные трансформации, которые затронули систему образования многих европейских стран в ходе изменений геополитики: вынужденная миграция, дискриминация «коренного» населения, «воинствующая» толерантность, потеря национальных традиций, снижение

качества традиционных образовательных систем при массовизации образования), и, как следствие, снижение уровня жизни и повышение вероятности угроз безопасности населения. Ни в коей мере не отвергая роли развитых стран и необходимости участия в разрешении геополитических проблем, оказании гуманитарного содействия нуждающимся, необходимо обеспечить сохранение и позиционное развитие внутренних ресурсов страны – традиционных ценностей и социокультурного наследия в сложившихся условиях, по сути, входящих в круг задач образовательной системы.

Помимо текущего эффекта, образование, как результат, имеет и отсроченный эффект – сложившееся сегодня состояние системы проецируется на 20 – 30 лет вперед, определяя потенциал развития страны. Именно поэтому, на наш взгляд, выделенные в Сендайской программе направления действий (понимание риска бедствий; совершенствование организационно-правовых рамок управления риском бедствий; инвестиции в меры по снижению риска бедствий в целях укрепления потенциала противодействия; повышение готовности к бедствиям для обеспечения эффективного реагирования) должны быть реализованы и в образовательной системе через знание, понимание, формирование культуры безопасности и риск-мышления у всего подрастающего поколения. Это даст возможность заложить фундамент безопасного существования и развития личности, общества, государства в обозримой перспективе.

Выделяя типологию рисков образования, см. рис.1 и указывая на возможность проецирования рисков всех видов в прямом и обратном направлении (по отношению к системе образования), мы предлагаем использование в рамках стратегического управления образованием в целом и каждой образовательной организации *риск-ориентированного подхода*, который позволяет максимально эффективно действовать в условиях повышенного риска, основанного на поиске, выявлении и анализе возможных рисков деятельности с целью корректировки стратегии развития и управленческих действий.

В рамках деятельности каждой организации риск-менеджмент играет существенную роль; фиксация его в мировых (ИСО) и отечественных стандартах (ГОСТ), как неизбежного порождения деятельности любого вида и возможности трансформации целей под влиянием неопределённости любых систем, подчеркивает необходимость и определяет основные принципы управления рисками в организации любого вида.

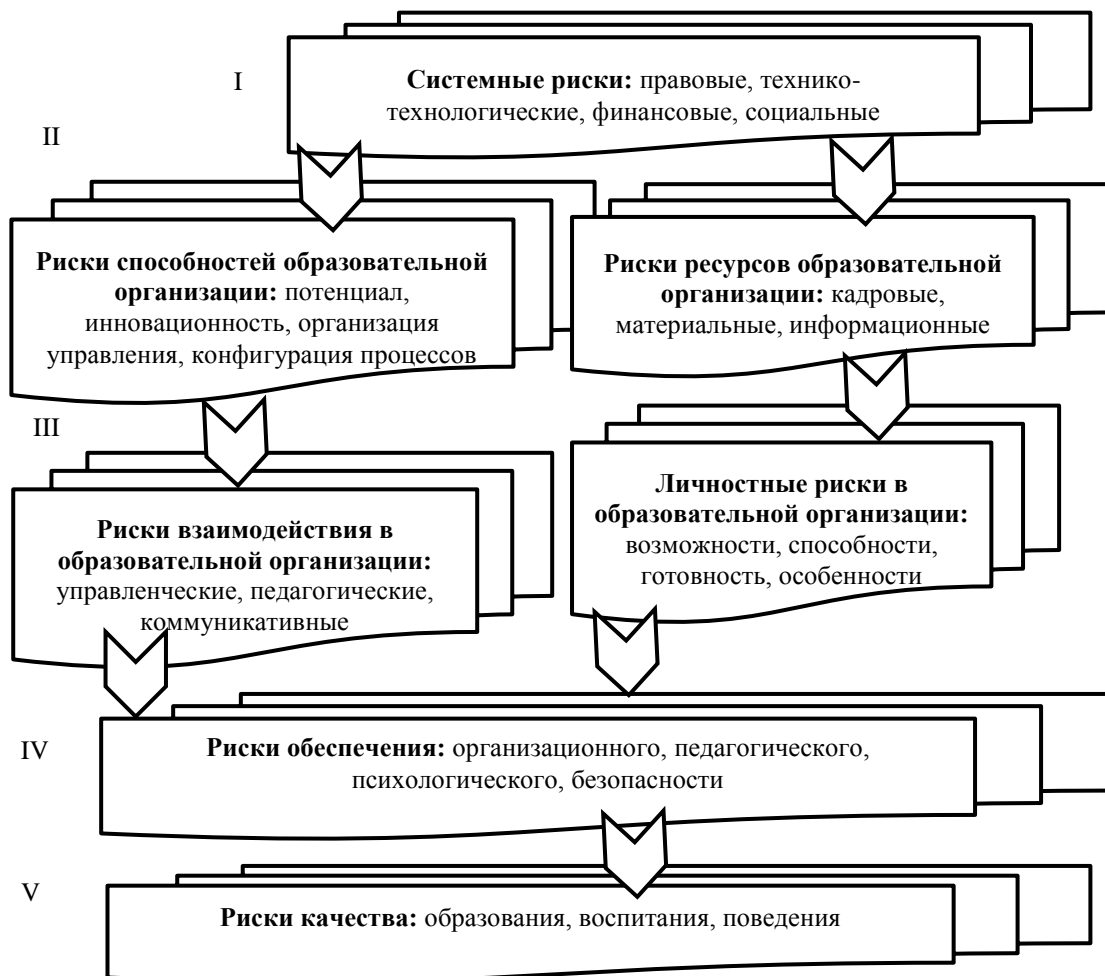


Рисунок 1. - Типы рисков образования

В контексте деятельности образовательной организации нами предлагаются следующие принципы учета и управления рисками - *принципы риск-менеджмента для образовательной организации*:

- *принцип защиты ценности* (как стоимостной, материальной (стандарт ИСО); так и личностной (ГОСТ) в рамках образовательной деятельности, предполагающий признание значимости здоровья и безопасности участников образовательных отношений, сохранности и приумножения различных ресурсов (кадровых, материальных, технологических, информационных);

- *принцип антропоцентризма*, устанавливающий ведущую роль всех участников образовательных отношений в управлении рисками, их возникновении и нивелировании. Этот принцип также провозглашает необходимость учета интересов всех участников образовательных отношений в риск-менеджменте в рамках реализации государственно-общественного управления образованием;

- *принцип социальной ответственности руководства*, определяющий готовность и способность действовать в рамках заданных системой образования ограничений, обуславливая возможные последствия принятых решений и реализованных на их основе действий;

- *принцип системности и непрерывности*, предполагающий постоянную работу по анализу возможных внешних и внутренних источников риска образовательной деятельности, выявлению новых рисков или их стагнации в целях снижения рисков, или использования новых возможностей для развития образовательной организации;

- *принцип информированности*, обуславливающий надежность информационных ресурсов и информационных источников, использование методов экспертного наблюдения, исторического анализа, математического моделирования, прогнозирования, сценарного моделирования для сбора, анализа и прогнозов возникновения рисков из возможных последствий для деятельности образовательной организации;

- принцип адаптивности, формирующий механизм «приспособления» деятельности образовательной организации в условиях непрерывного «производства» новых разнообразных рисков деятельности и обуславливающий итеративную реакцию на изменения.

Риск-ориентированный подход официально признан ведущим подходом к контролю деятельности многих сфер интересов РФ, связанных с безопасностью (пожарный надзор, санитарно-эпидемический надзор, область связи, область труда), и позволяет определить для предприятий и образовательных организаций классы опасности, категории риска, с целью совершенствования деятельности и повышения защищенности граждан, и, по нашему мнению, может быть успешно применен в аспекте обеспечения комплексной безопасности образовательных организаций, детерминируя ее пределы.

Основываясь на концептуальных идеях обеспечения безопасности личности в образовательном пространстве [8], нам представляется объективным классифицировать многомерные образовательные риски безопасности в рамках трех групп:

- *физические*, обусловленные состоянием инфраструктуры и предусматривающие защищенность самой образовательной организации;

- *социальные*, формирующиеся под воздействием внешней и внутренней среды образовательной организации в рамках образовательных коммуникаций;

- *личностные*, определяемые состоянием системы ценностей и культуры каждого участника образовательных отношений.

Методически работу с рисками в рамках обеспечения комплексной безопасности образовательных организаций возможно проводить посредством «диверсионного» анализа, предполагающего: определение потенциально «диверсионной задачи», анализ известных способов возникновения или «создания» чрезвычайных ситуаций, вредных и нежелательных явлений; паспортизацию организации в целях совершенствования инфраструктурной безопасности и проверку возможностей использования для «диверсии» имеющихся ресурсов; поиск возможностей защиты и обороны от «диверсий» [9].

Уникальность современного социума,

трансформация многих законов, постулатов, его информационная насыщенность, наряду с высочайшей технологичностью существования и деятельности, возвращает нас к пониманию и позиционированию человека как творца сущего, некой «геологической силы», когда человек, «изменяя среду своего обитания, изменяет самого себя» [10]. Этот «измененный» человек сейчас находится в несколько тупиковом состоянии в социокультурном аспекте, определяющем понимание важности базовой системы общечеловеческих ценностей, в том числе, и собственной безопасности.

О.Н. Яницкий замечает, что сейчас «человеческий социум стал «малым» и взаимопроницаемым: территориальное или социальное дистанцирование более не является средством защиты от риска» [6], в связи с чем, практически любое риск-ориентированное событие (возможно приносящее прибыль в настоящий момент) возвращается «бумерангом» в другие сферы жизнедеятельности, принося невосполнимый ущерб, так или иначе, настигая весь социум [1]. Противодействовать этому необходимо другим «бумерангом» – образованием, обеспечив такой его уровень, который бы распространяя знания о рисках и опасностях, сформировал приращение ценностного конструкта социума, способного нивелировать рискогенную ситуацию, осуществлять поиск возможностей для личностного развития с позиций общественных ценностей и возможных социальных проекций.

Причем риск сам, в некотором роде являясь «продуктом деятельности», может иметь положительный и отрицательный, сиюминутный и отсроченный эффекты. В этом аспекте, последний стандарт управления качеством, обосновывая подходы к его управлению, предлагает разделить возможно возникшую вариабельность процесса и выделить «негативные риски», снижающие эффект деятельности, и «позитивные риски», определяющие потенциальные возможности развития [2]. Рассматриваемый ракурс безопасности образования позволяет увидеть нам эти возможности развития и совершенствования в «личностном» направлении; любой достигнутый эффект каждого обучающегося, приращение ценностных позиций, развитие культуры безопасности будут обуславливать и социальный, и физический аспект сейчас и в дальнейшей учебной и профессиональной деятельности.

*Литература:*

1. Beck U. Risk Society. Toward a New Modernity. – London: Sage Publications, 1992.
2. Международный стандарт ИСО 31000-2009 «Менеджмент риска. Принципы и руководящие указания» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [http://www.pqm-online.com/assets/files/lib/std/iso\\_31000-2009%28r%29.pdf](http://www.pqm-online.com/assets/files/lib/std/iso_31000-2009%28r%29.pdf)
3. Bradbury J. The Policy Implications of Different Concepts of Risk // Science, Technology & Human Values. 1984. Vol. 14. No 4.
4. Сендайская рамочная программа по снижению риска бедствий. Резолюция A/CONF.224/L.2 Генеральной ассамблеи ООН. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/documents/2016/TEIA/COP/ece.cp.teia.2016.1.r.pdf>
5. Протоколы Четвертой Сессии Глобальной Платформы по Снижению Риска Бедствий (Швейцария, 19-2013 г) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [http://www.unisdr.org/files/34330\\_proceedingsru.pdf](http://www.unisdr.org/files/34330_proceedingsru.pdf)
6. Яницкий О.Н. Социология риска: ключевые идеи / О.Н. Яницкий // Мир России. - 2003. - № 1. - С. 3-35.
7. Чванова М.С. Влияние нанотехнологической модернизации на тенденции развития общества / М.С. Чванова // Гаудеамус. Тамбов. - 2011. - № 2(18). - С. 87-90.
8. Мухаметзянова Ф.Ш., Левина Е.Ю. Концепты обеспечения безопасности личности в образовательном пространстве / Ф.Ш. Мухаметзянова, Е.Ю. Левина // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 6(119). - С. 17-21.
9. Муравьева Е.В. Диверсионный анализ в формировании риск-мышления у специалистов в области безопасности / Е.В. Муравьева, В.Л. Романовский // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. - 2010. - Т. 12. - № 1–9. - С. 2306–2308.
10. Вернадский В.И. Размышления натуралиста: Кн. 2 / В.И. Вернадский // Научная мысль как планетное явление. - М.: Наука, 1977.

*Сведения об авторе:*

**Самородова Вера Валентиновна** (г. Москва, Россия), заместитель директора Департамента государственной службы и кадров Министерства образования и науки РФ

*Data about the author:*

**V. Samorodova** (Moscow, Russia), Deputy Head of the Department of the Government and Staff of the Ministry of Education and Science of Russian Federation



УДК 371.2+37.061

## ИДЕНТИФИКАЦИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Д.Ф. Ильясов, В.Н. Кеспигов, М.И. Солодкова, Т.А. Данельченко, О.А. Ильясова

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию новых подходов к обеспечению современного качества общего образования. Анализируются характер и устойчивость влияния неблагоприятного социального окружения школы на качество образовательных результатов ее воспитанников. Обосновывается положение о том, что общеобразовательные организации, находящиеся в неблагоприятных социальных условиях, входят в своеобразную зону риска, поскольку вероятность снижения качества общего образования в этом случае увеличивается. Делается вывод о необходимости своевременной идентификации общеобразовательных организаций, находящихся в неблагоприятных социальных условиях, с тем, чтобы оказать им адресную поддержку и, соответственно, не допустить снижения качества образования. Предложена совокупность показателей, которые могут быть использованы для проведения процедуры идентификации общеобразовательных организаций, характеризующихся неблагоприятным социальным бэкграундом. Дана характеристика методики осуществления идентификационных мероприятий на уровне региональной образовательной системы.

*Ключевые слова:* качество общего образования, общеобразовательная организация, неблагоприятные социальные условия, идентификация, показатели идентификации.

## IDENTIFICATION OF THE GENERAL EDUCATION ORGANIZATIONS IMPLEMENTING ACTIVITIES IN ADVERSE SOCIAL CONDITIONS

D. Piyasov, M. Solodkova, V. Kespikov, T. Danelchenko, O. Piyasova

*Abstract.* The article is devoted to the study of new approaches to providing modern quality of general education. The character and stability of the influence of the unfavorable social environment of the school on the quality of the educational results of its pupils are analyzed. The provision of general education organizations in adverse social conditions enter a kind of risk zone is justified, since the chance of a decline in the quality of general education in this case is increasing. The conclusion is made about the need for timely identification of general education organizations in adverse social conditions in order to provide them with targeted support and, accordingly, to prevent a decline in the quality of education. A set of indicators that can be used to conduct the procedure for identifying general education organizations characterized by an adverse social background is proposed. The characteristic of the method of implementation of identification measures at the level of the regional educational system is given.

*Keywords:* quality of general education, general education organization, adverse social conditions, identification, indicators of identification.

Обеспечение современного качества общего образования входит сегодня в число приоритетов осуществляемой в Российской Федерации государственной образовательной политики. Анализ современных нормативных документов указывает на многогранность и многовекторность данной проблематики. Ни один рейтинговый научный журнал не обходит стороной различные аспекты качества общего образования и путей его достижения с использованием доступных управленческих и педагогических ресурсов. При этом показательна обсуждаемая тематика вопросов. Например, достаточно хорошо и всесторонне представлены возможности государственно-общественного управления в обеспечении качественного общего образования [3;5 и др.]; глубоко исследованы возможности проектно-целевого управления качеством общего образования [9 и др.]; изучается значение единого государственного экзамена в повышении качества

знаний обучающихся [4;8 и др.]. В последние годы особый интерес исследователей приобретает проблема обеспечения современного качества общего образования посредством использования механизмов поддержки школ, демонстрирующих низкие образовательные результаты [1;2;6 и др.].

Последний контекст проблемы привлекателен не только потому, что исследователями предлагаются адресные модели поддержки школ, демонстрирующих устойчиво низкие образовательные результаты, но и с позиции идентификации таких общеобразовательных организаций. Ценность в этом плане представляют такие научные работы, где критерии идентификации выходят за рамки демонстрируемых обучающимися школы результатов государственной итоговой аттестации и затрагивают сферу удовлетворенности участников образования качеством предоставляемых школой образовательных услуг,

а также характером педагогического сопровождения детей, склонных к асоциальному поведению.

Вместе с тем продолжают оставаться слабо разработанными вопросы влияния социального бэкграунда школы на качество образовательных результатов ее воспитанников. Предполагается, по определению, что школы, находящиеся в неблагоприятных социальных условиях, демонстрируют низкие образовательные результаты. Однако, проведенные в последние годы зарубежные исследования указывают на отсутствие неперенной устойчивой связи между неблагоприятным социальным окружением школы и низким уровнем образовательных результатов. Исследования, проведенные авторами данной статьи, согласуются с приведенными выводами. Нам, в частности, удалось установить несколько кластеров общеобразовательных организаций, куда вошли школы: а) демонстрирующие низкие образовательные результаты и осуществляющие деятельность в неблагоприятных социальных условиях; б) демонстрирующие низкие образовательные результаты, но не характеризующиеся наличием неблагоприятного социального бэкграунда; в) находящиеся в социально неблагоприятных условиях, но не относящиеся к группе школ с низкими образовательными результатами.

Картина проведенного исследования будет более точной, если сказать, что удалось установить и такие общеобразовательные организации, которые находятся в социально благоприятных условиях, но демонстрируют неожиданно низкие образовательные результаты и, напротив, находятся в социально неблагоприятных условиях, но демонстрируют неожиданно высокие образовательные результаты.

На этом основании можно сделать предварительные выводы, которые хотя и требуют дополнительного исследования, тем не менее могут быть положены в основу разработки адресных мер поддержки общеобразовательных организаций, демонстрирующих низкие образовательные результаты и (или) находящихся в социально неблагоприятных условиях. Во-первых, демонстрируемые школой низкие образовательные результаты необязательно являются следствием неблагоприятного социального окружения. Они могут быть обусловлены, например, неэффективностью сложившейся в организации системы управления или осуществляемой кадровой политики. Есть основания связывать низкие образовательные результаты с некачественной подготовкой педагогического персонала, неумением его использовать психолого-педагогические знания в

обучения и воспитании школьников. Во-вторых, школы, находящиеся в неблагоприятных социальных условиях, входят в своеобразную зону риска, поскольку вероятность снижения качества общего образования в этом случае увеличивается. Собственно поэтому важное значение приобретает задача идентификации общеобразовательных организаций, находящихся в неблагоприятных социальных условиях, с тем, чтобы оказать им адресную поддержку и, соответственно, не допустить снижения качества образования.

Отметим, что имеются отдельные публикации, в которых получили отражение подходы и технологии идентификации общеобразовательных организаций, находящихся в неблагоприятных социальных условиях. Так, например, М.А. Пинская, С.Г. Косарецкий и И.Д. Фрумин в качестве наиболее выраженного параметра неблагополучного социального контекста общеобразовательной организации называют сложный контингент учащихся. При этом сам параметр устанавливается на основании анализа данных о количестве безработных родителей, а также родителей с невысоким уровнем образования. Также учитываются данные о наличии в школе детей, для которых русский язык не является родным. Информация дополняется статистическими сведениями о количестве детей с девиантным поведением [7, с.175].

И. Акерен, К. Рахербоймер и Э.Д. Кляйн в числе индикаторов, определяющих социальный индекс школ (на примере Германии), называют: 1) количество мигрантов в школе; 2) количество получателей социальной помощи [А-1, с.9]. В Финляндии представление о проблемном социальном контексте дополняются сведениями о количестве учащихся, которые воспитываются в неполных семьях и проживают в съемных квартирах [6].

Мы, в свою очередь, предлагаем следующий перечень показателей, которые могут быть использованы для проведения процедуры идентификации общеобразовательных организаций, характеризующихся неблагоприятным социальным бэкграундом:

- недостаточно высокий уровень привлекательности территории для проживания и работы (показатель  $p_1$ );
- неразвитая инфраструктура, включая низкокачественный доступ к Интернет или его отсутствие (показатель  $p_2$ );
- наличие в образовательной организации учащихся из семей, для которых остро стоит проблема трудовой занятости (показатель  $p_3$ );
- наличие учащихся из маргинальных семей, переживающих воздействие противоречивых

норм, требований и ценностей в силу того, что позиционируют себя на стыке разных культур, социальных групп или систем (показатель  $p_4$ );

– наличие учащихся из семей с низким уровнем притязаний к качеству обучения и воспитания своих детей, в том числе обусловленное низким образовательным уровнем родителей (показатель  $p_5$ );

– наличие учащихся из семей с низким уровнем материального достатка (показатель  $p_6$ );

– наличие учащихся из неполных семей (показатель  $p_7$ );

– наличие учащихся со специальными образовательными потребностями, в том числе учащихся с ограниченными возможностями здоровья (показатель  $p_8$ );

– наличие учащихся из семей, которые ведут асоциальный образ жизни или хотя бы один из родителей осуществляет асоциальный образ жизни (показатель  $p_9$ );

– наличие учащихся, для которых русский язык не является родным языком (показатель  $p_{10}$ );

– наличие учащихся с отклоняющимся проведением (показатель  $p_{11}$ );

– наличие депривированных учащихся, т.е. лишенных тех иных условий, необходимых для обучения и воспитания (показатель  $p_{12}$ );

– наличие учащихся, находящихся на учете в отделах или комиссии по делам

несовершеннолетних (показатель  $p_{13}$ );

– наличие учащихся, воспитывающихся в семьях мигрантов (как внешней, так и внутренней миграции) (показатель  $p_{14}$ ).

Практика показывает, что в подобного рода исследованиях выдвигаемые показатели принимаются в качестве разнозначных, то есть их влияние на зависимую переменную является эквивалентным. Однако, в нашем случае фигурируют 14 независимых переменных, действие которых под описание эквивалентности не подходит. Поэтому мы сочли возможным определить весовые коэффициенты, использовав метод экспертных оценок [10].

С этой целью были отобраны 10 экспертов по следующим основаниям: а) наличие опыта экспертной деятельности в системе общего образования; б) позитивное отношение к методам педагогической экспертизы; в) знакомство с публикациями по проблеме адресной поддержки школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, или же наличие таких публикаций. В рамках проведения экспертизы требовалось осуществить простое ранжирование показателей  $p_1, p_2 \dots p_{14}$  по схеме: самый влиятельный показатель – ранг 14, менее влиятельный – 13 и т.д. Отметим, что методы педагогической экспертизы допускают вариант, при котором различным показателям могут быть поставлены в соответствие одинаковые ранги. Результаты экспертизы приведем в таблице 1.

Таблица 1. Результаты ранжирования показателей экспертами

Показатели	Результаты ранжирования экспертами Э-1, Э-2, ... Э-10										$R_i$	$v_i$
	Э-1	Э-2	Э-3	Э-4	Э-5	Э-6	Э-7	Э-8	Э-9	Э-10		
$p_1$	14	14	14	8	14	4	14	13	9	11	115	0,107
$p_2$	4	14	14	9	14	5	13	14	5	8	100	0,093
$p_3$	10	3	9	8	12	8	2	10	4	10	76	0,071
$p_4$	8	12	8	14	8	3	9	8	13	9	92	0,086
$p_5$	8	9	8	5	11	12	10	9	12	7	91	0,085
$p_6$	6	2	6	3	7	7	4	6	2	6	49	0,046
$p_7$	1	11	6	3	4	1	3	1	2	6	38	0,035
$p_8$	3	4	3	3	3	9	1	2	10	1	39	0,036
$p_9$	12	10	12	13	6	11	11	5	3	14	97	0,090
$p_{10}$	6	5	2	11	1	6	7	12	6	3	59	0,055
$p_{11}$	12	6	4	12	10	14	8	11	14	14	105	0,098
$p_{12}$	14	7	11	5	9	13	5	4	7	4	79	0,074
$p_{13}$	10	9	10	6	5	10	12	3	8	12	85	0,079
$p_{14}$	2	1	2	11	2	2	6	7	12	3	48	0,045



Сумма	110	107	109	111	106	105	105	105	107	108	1073	1,0
-------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------	-----

Вычисление весовых коэффициентов ( $v_i$ ) осуществлялось по формуле:

$$v_i = \frac{R_i}{R}, \text{ в которой: } R_i - \text{ ранг для показателя}$$

с порядковым номером  $i$ ;  $R$  – сумма рангов для всех 14 показателей.

Анализ таблицы 1 показывает, что ранги, поставленные разными экспертами для одного и того же показателя, иногда существенно отличаются. Например, по некоторым показателям ранги меняются от 4 до 14. На этом основании был поставлен вопрос о согласованности мнений членов экспертной группы. Такой вывод может быть сделан на основании расчета коэффициента конкордации [10].

Расчеты делались с использованием формулы

$$\text{Кендалла: } W = \frac{12S}{m^2(n^3 - n)},$$

где  $m$  – число экспертов,

$n$  – число вопросов (критериев) в анкете,

$$S = \sum_{i=1}^n (R_i - R_{cp})^2.$$

Здесь  $R_{cp}$  рассчитывается следующим образом:

$$R_{cp} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n R_i$$

$$R_{cp} = \frac{1}{14} (115 + 100 + 76 + \dots + 48) = \frac{1073}{14} \approx 76,6429$$

$$S = 1471,27 + 545,5561 + \dots + 82,4133 \approx 8559,24$$

$$W = \frac{12S}{m^2(n^3 - n)} = \frac{12 \cdot 8559,24}{10^2(14^3 - 14)} \approx 0,38.$$

Нами учитывался тот факт, что коэффициент конкордации ( $W$ ) меняется от 0 до 1 и увеличение  $W$  означает большую согласованность группы экспертов. При этом мы пользовались следующей схемой:  $W \in (0; 0,33]$  – низкая согласованность в группе;  $W \in (0,33; 0,66]$  – удовлетворительная согласованность в группе;  $W \in (0,66; 1]$  – высокая согласованность в группе.

В результате было установлено, что расчетное значение  $W$  соответствует удовлетворительной согласованности в группе экспертов, что позволяет принять за основу предложенные в таблице 1 весовые коэффициенты для показателей  $p_1, p_2, \dots, p_{14}$ .

Для проведения идентификации общеобразовательных организаций, характеризующихся неблагоприятным

социальным бэкграундом, разрабатывается экспертный лист, где представлены: а) критерии отнесения общеобразовательных организаций к категории школ, функционирующих в социально неблагоприятных условиях (всего 14 критериев); б) значения степени выраженности критериев по 10-бальной шкале: от «0» до «9». В инструкции к экспертному листу даются указания на то, что значение «0» соотносится с отсутствием каких-либо признаков проявления критерия; значение «1» – проявление критерия минимальное, следующие значения «2», «3», «4» и т.д. указывает на усиливающееся влияние на результаты обучения; значение «9» – характеризует проявление критерия на максимальном, определяющем уровне. Допускается вариант, при котором разные критерии могут быть оценены одинаковыми значениями.

Экспертная оценка осуществляется групповым методом. Соответствующая группа экспертов определяется руководителем муниципального органа управления образованием в конкретном субъекте Российской Федерации. В соответствии с общепринятыми требованиями к проведению групповой экспертизы количество членов экспертной группы может варьироваться в пределах 4 - 7 человек. В состав экспертной группы целесообразно включить специалистов, которые: а) имеют опыт осуществления экспертной деятельности; б) являются компетентными в вопросах качества общего образования и механизмов его повышения, в том числе в школах, функционирующих в неблагоприятных условиях.

Экспертная группа заполняет только один (согласованный) экспертный лист для каждой общеобразовательной организации, находящейся в данном муниципалитете. Механизм согласования мнений членов экспертной группы определяется руководителем органа управления образованием.

На этапе обработки экспертных листов учитываются весовые коэффициенты для показателей  $p_1, p_2, \dots, p_{14}$ . В соответствии с этим перечень образовательных учреждений в конкретном субъекте Российской Федерации в порядке увеличения суммарного значения показателей  $p_1, p_2, \dots, p_{14}$ . Иными словами, в верхней части такого списка будут расположены те общеобразовательные организации, для которых влияние неблагоприятных социальных условий на качество обучения и воспитания не является характерным. В нижней части списка, напротив, будут перечислены общеобразовательные организации, которые

характеризуются влиятельным социальным бэкграундом. В результате у специалистов и организаторов управления появляются объективные основания определить количество и перечень общеобразовательных организаций, которые входят в «зону риска» и при наличии ресурсов и возможностей могут быть поддержаны, например, посредством создания и реализации специальных адресных программ.

Таким образом, в данной статье обосновано положение о неустойчивом влиянии неблагоприятных социальных условий на качество обучения и воспитания в общеобразовательной

организации. Вместе с тем наличие неблагоприятного социального фона предложено рассматривать как своеобразную «зону риска» для общеобразовательной организации, которая может негативно сказаться на качестве общего образования. В соответствии с этим определены и обоснованы показатели и технология идентификации общеобразовательных организаций, находящихся в неблагоприятных социальных условиях. Результаты идентификации предложено рассматривать в качестве объективных оснований для разработки адресных программ поддержки.

#### Литература:

1. Акерен И. Социальное происхождение и успех в учебе – эффективные школы в неблагоприятных социальноэкономических условиях / И. Акерен, К. Рахербоймер, Э.Д. Кляйн // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». – 2014. – № 1(33). – С. 7-13.
2. Барбер М., Мурашеед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах / М. Барбер, М. Муршед // Вопросы образования. – 2008. – № 3. – С. 7-60.
3. Голосов О.В. Парадигма общественного участия в управлении и оценке качества образования / О.В. Голосов, В.В. Смагина // Вестник Тамбовского университета. – Вып. 12. – 2011. – С. 529-532.
4. Ковалев Л.Ф. Единый государственный экзамен: опыт и перспективы / Л.Ф. Ковалев, Н.Ф. Ефремова, А.А. Рьжкин // Высшее образование в России. – 2002. – № 3. – С. 3-9.
5. Кускова Е.Н. Общественное управление в контексте устойчивого развития деятельности образовательного учреждения / Е.Н. Кускова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Научный журнал. – 2007. – № 7. – С. 28-31.
6. Пинская М.А. Выравнивание условий при анализе достижений школ: контекстуализация результатов: сборник материалов / М.А. Пинская, Н. Крутий, С.Г. Косарецкий, И.Д. Фрумин // Выравнивание шансов детей на качественное образование. – М.: НИУ ВШЭ, 2012. – С. 37-48.
7. Пинская М.А. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах / М.А. Пинская, С.Г. Косарецкий, И.Д. Фрумин // Вопросы образования. – 2011. – № 4. – С. 148-177.
8. Радомская М.В. Исследование изменения качества общего образования в условиях единого государственного экзамена // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Психологи и педагогика». – Таганрог: Изд-в ТРТУ, 2006. – № 13. – С. 57-61.
9. Фомицкая Г.Н. Проектирование региональной модели системы внешней оценки качества общего образования / Г.Н. Фомицкая, С.В. Калмыков // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. – Тольятти, 2012. – № 1. – С. 187-190.
10. Черепанов В.С. Экспертные методы в педагогике: учебное пособие / В.С. Черепанов. – Пермь: ПГПИ, 1988. – 84 с.

#### 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

**Солодкова Марина Ивановна** (г. Челябинск, Россия), первый проректор, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, e-mail: solodkovami@gambler.ru

**Кеспигов Вадей Николаевич** (г. Челябинск, Россия), доктор педагогических наук, доцент, ректор, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, e-mail: metod-08@mail.ru

**Данельченко Татьяна Александровна** (г. Челябинск, Россия), кандидат педагогических наук, заведующий Учебно-методическим центром профессиональной переподготовки, 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 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

**M. Solodkova** (Chelyabinsk, Russia), the First Vice-Rector, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, e-mail: solodkovami@rambler.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

**T. Danelchenko** (Chelyabinsk, Russia), Candidate of Pedagogic Sciences, Head of the Educational and Methodological Center 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



УДК 316

## ИНФОРМАЦИОННО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ В ПРОФИЛАКТИКЕ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ЭКСТРЕМИЗМА И ИДЕОЛОГИИ ТЕРРОРИЗМА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

А.С. Быкадорова, К.М. Дружинина, С.А. Чурилов

**Аннотация.** Авторы раскрывают основные направления информационно-просветительской деятельности антитеррористического и антиэкстремистского характера в образовательных организациях в соответствии с регламентирующими документами. Также перечисляют типичные ошибки при планировании и организации профилактики экстремизма и идеологии терроризма в молодежной среде и способы их предупреждения.

**Ключевые слова:** профилактика экстремизма, профилактика распространения терроризма, информационное противодействие экстремизму, информационное противодействие терроризму, планирование и организация профилактики экстремизма.

## THE EDUCATION IN THE PREVENTION OF THE SPREAD OF EXTREMISM AND TERRORISM IDEOLOGY AMONG YOUTH

A. Bykadorova, K. Druzhinina, S. Churilov

**Abstract.** The authors reveal the main areas of outreach anti-terrorist and anti-extremist nature in educational institutions in accordance with the regulatory documents. Also list the common mistakes in the planning and organization of preventive maintenance of extremism and terrorist ideology among young people and how to avoid them.

**Keywords:** preventing extremism, prevention of the spread of terrorism, information counter extremism and counter-terrorism information, planning and organization of preventive maintenance of extremism.

Профилактика экстремизма и распространения идеологии терроризма – одна из тем, которая в последние два года приобрела особую актуальность. Важную роль в профилактической работе государство отводит образовательным организациям.

Организуя антитеррористическую и антиэкстремистскую деятельность субъекты Российской Федерации, в том числе региональные министерства образования, опираются на ключевые документы:

Концепцию противодействия терроризму в Российской Федерации [2];

Комплексный план противодействия идеологии терроризма в Российской Федерации на 2013 – 2018 годы (документ с грифом для служебного пользования) с изменениями, принятыми в 2016 году;

Стратегию противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года (утверждена Президентом РФ 28.11.2014 г., Пр-2753) и План ее реализации (далее Стратегия противодействия и План соответственно) [7].

Согласно Концепции противодействия терроризму в Российской Федерации к основным

мерам по предупреждению (профилактике) терроризма относятся:

- информационные (разъяснение сущности терроризма и его общественной опасности, формирование стойкого неприятия обществом идеологии насилия, а также привлечение граждан к участию в противодействии терроризму);

- культурно-образовательные (пропаганда социально значимых ценностей и создание условий для мирного межнационального и межконфессионального диалога), см. рис. 1. Перечисленные документы во многом повторяют друг друга: опираясь на небольшой спектр типов профилактических мероприятий, большая часть которых соприкасается с деятельностью по укреплению патриотизма в молодежной среде, профилактике агрессивного поведения, формированию толерантного общества. Курируемые Минобрнауки России образовательные организации оказались ответственными за несколько ключевых пунктов, содержание которых – информационно-просветительская деятельность в молодежной среде.

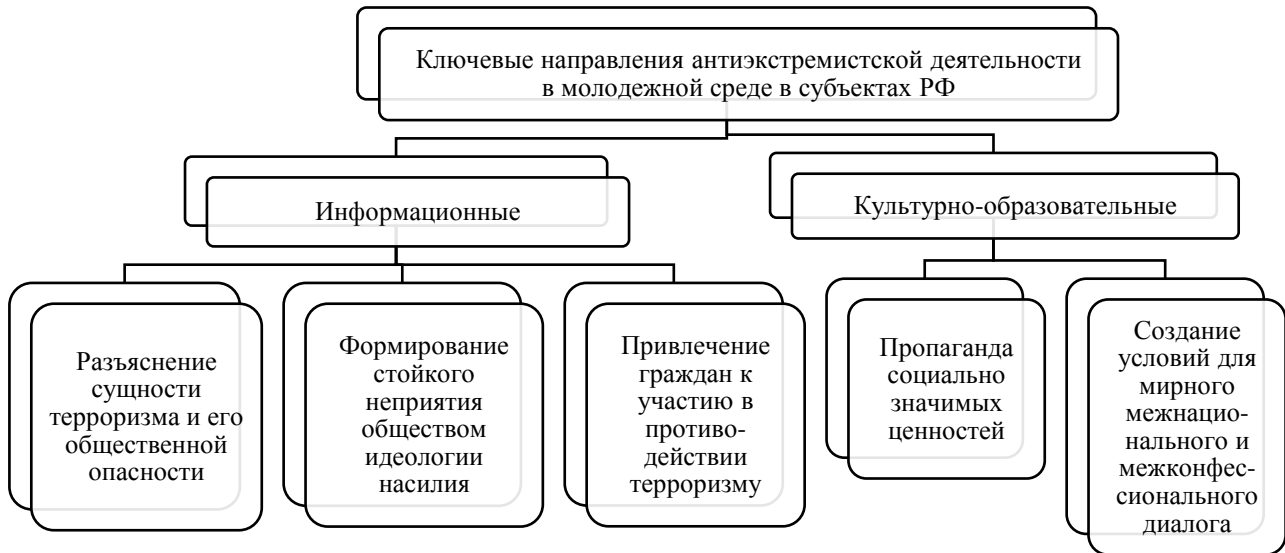


Рисунок 1. – Ключевые направления антиэкстремистской деятельности

В 2016 году Национальным центром информационного противодействия терроризму и экстремизму в образовательной среде и сети Интернет (далее – НЦПТИ) по поручению Минобрнауки России был проведен анализ отчетов за 2013 – 2015 годы из 71 субъекта Российской Федерации об исполнении указанных выше документов. Целью исследовательской работы (в рамках ГК №№ 09.770.12.0030- и 09.770.12.0031, 2016 год) было разработка рекомендаций, которые позволят повысить эффективность планирования, организации и проведения мероприятий для молодежи в рамках Комплексного плана, Стратегии противодействия и Плана реализации.

Предметом анализа стали лучшие практики реализации мероприятий Комплексного плана, которые могут служить примером при дальнейшем планировании антитеррористической и антиэкстремистской деятельности в молодежной среде. В процессе анализа был также определен круг неохваченных направлений, по которым необходимо активизировать деятельность ответственных за их реализацию в регионах.

Результаты проделанной аналитической работы позволили составить примерный перечень типичных ошибок, допущенных на местах при организации профилактических мероприятий.

Основным недостатком, выявленным в ходе исследования документов и информации о проделанной профилактической работе, стала нескоординированность действий образовательных организаций с другими ведомствами, общественными организациями, что свидетельствует об отсутствии долгосрочной

стратегии и непонимании конечной цели информационно-просветительской антиэкстремистской и антитеррористической работы в образовательных организациях.

Частично данную ситуацию должна была исправить одобренная Министерством образования и науки Российской Федерации программа дополнительного обучения «Гражданское население в противодействии распространению идеологии терроризма». В пункте «Основные цели и задачи реализации Программы» указано следующее: «Стратегическая цель настоящей Программы заключается в формировании социально-политических компетенций учащихся (обучающихся) посредством правильного понимания и умения теоретически различать виды терроризма в процессе изучения таких базовых понятий, как терроризм, идеология терроризма, террористическая угроза, террористический акт, международный терроризм, экстремизм, сепаратизм, ксенофобия, мигрантофобия, национализм, шовинизм, межнациональные и межконфессиональные конфликты, информационная среда, национальная безопасность, безопасность личности, культура межнационального общения и др.» [1]. Из приведенного текста видно, что результаты реализации программы будут ограничены знаниями, полученными учащимися. Составители ДПО не учитывали тот факт, что пропаганда экстремизма и идеологии терроризма ставит перед собой конечную цель - совершение некоего действия, подтверждающего, что объект воздействия (молодой человек, школьник студент) разделяет данную идеологию.

Проблематичным для субъектов и исполнителей Комплексного плана и Стратегии на местах оказался выбор целевой аудитории воздействия. Большая часть мероприятий, представленных в отчетах, были направлены на целевую аудиторию педагогов, специалистов по воспитательной работе, либо широкие массы школьников и студентов. При этом мы понимаем, что социально активный школьник, который занимается спортом или танцами, адекватно общается со сверстниками, – это не целевая аудитория для профилактических бесед. Хотя, например, в Комплексном плане и Стратегии прописано, что основная аудитория профилактической работы – это проблемные группы молодежи и так называемые группы риска. И вопрос, который образовательные учреждения должны ставить перед Минобрнауки России, правоохранительными и правоприменительными органами, должен касаться методик выявления проблемных подростков в сети Интернет и вне виртуальной жизни.

Неправильный выбор целевой аудитории влечет за собой неадекватный выбор форматов мероприятий, которые проводились в субъектах РФ, и информационно-просветительских материалов для них. В представленных отчетах большинство мероприятий относятся к традиционным типам событий, происходящих в образовательных учреждениях: лекции, семинарские занятия. Администрации и правительства субъектов РФ указывают на огромный охват молодежной аудитории в фестивалях и кинопоказах. Данные форматы позволяют отчитываться количественными показателями, однако, как уже было сказано выше, попадание в целевую аудиторию является спорным. Гораздо меньше мероприятий, использующих интерактивные технологии и направленных на узкий сегмент аудитории. Для исправления данного недостатка целесообразно изменить формат крупных мероприятий на микроформатные, рассчитанные на аудиторию до 20 человек с применением интерактивных материалов (интернет-проекты, сообщества в социальных сетях, видеоролики, фотоматериалы и др.) информационно-просветительского характера.

Ключевым фактором успеха в профилактике экстремизма и идеологии терроризма является выбор каналов коммуникации. В данном случае под каналом коммуникации понимается способ передачи информации от преподавателя или специалиста по воспитательной работе, или специалиста из правоохранительных органов непосредственно целевой аудитории – молодежи,

в том числе школьникам, студентам. Все каналы коммуникации могут быть классифицированы по возрасту аудитории воздействия. Общий недостаток в данном направлении – минимальное использование сети Интернет. По данным исследования интернет-компании «Яндекс» российская аудитория интернета более, чем наполовину состоит из молодежи (12 – 25 лет) [6] и использует интернет-ресурсы в разное время суток. Более того, растет аудитория мобильного трафика – возможности мобильного интернета (мобильные телефоны, смартфоны, планшеты) в профилактической работе фактически не используются. Перспективным использованием интернет-технологий является для распространения готовых информационно-просветительских материалов, продвижения сайтов-баз знаний об античеловеческой природе экстремизма и идеологии терроризма.

К недостаткам, выявленным в ходе изучения отчетов субъектов Российской Федерации, также относятся: неэффективное информационное сопровождение профилактических мероприятий, недоступность для общественных институтов результатов мероприятий по профилактике экстремизма и идеологии терроризма, а также отсутствие оценки эффективности проводимых мероприятий.

Чаще всего информация о проведении профилактических мероприятий доступна ограниченному кругу лиц организаторов и потенциальных участников и не выходит за рамки образовательной организации. Игнорируется общественная значимость результатов проводимых мероприятий: тезисы, рекомендации, доклады, резолюции, меморандумы редко выходят за рамки сообщества организаторов. Потребителями информации о информационно-просветительской работе являются не только целевая аудитория (школьники и студенты), но и другие заинтересованные стороны, например, родители. Без привлечения последних усилия педагогов в воспитании сильной социализированной личности остаются малоэффективными, т.к. поведение в целом, и в сети Интернет в частности, подростки копируют у знакомых старших товарищей или родителей.

Оценка эффективности проводимых мероприятий остается «белым пятном» в профилактике экстремизма и идеологии терроризма в субъектах РФ. Качественные методики практически не используются на местах, т.к. требуют значительных трудовых и научных ресурсов. Количественные показатели в проанализированных отчетах составляют более 90%, что говорит о широте охвата информационно-

просветительской антиэкстремистской и антитеррористической деятельностью и практически не дает представления о ее эффективности.

К хорошим практикам информационно-просветительской деятельности в субъектах РФ были отнесены:

- проведение социологического исследования «Диагностика и прогнозирование рисков в этноконфессиональной сфере автономного округа» (Ямало-Ненецкий АО);

- конференции для привлечения внимания молодого поколения Пермского края к идеям милосердия, гуманизма, альтруизма, толерантности, патриотизма, недопущения дискриминации, экстремизма и насилия; встреча с представителем ФСБ в рамках традиционной встречи ректора со студентами (Пермский край);

- проведение на базе Пермского кадетского корпуса Приволжского федерального округа имени Героя России Ф. Кузьмина Межрегионального слета юных патриотов России кадетских корпусов, суворовских училищ, лицеев, патриотических клубов «Равнение на Победу» (Пермский край);

- размещение информации антитеррористической направленности на стендах факультетов вузов и общежитий. (Пермский край);

- деятельность школьных клубов «Мы разные, но мы вместе», «Знания ради мира и добра» и др. (Самарская область);

- организация и проведение Губернаторского автобусного тура «Толерантность – культура мира» (Пензенская область);

- областной конкурс «Наш мир без террора» (Архангельская область).

Лучшие практики противодействия экстремизму и идеологии терроризма в регионах объединяют наличие конкретных измеримых показателей эффективности и возможность масштабирования и адаптации для других регионов.

Разработка методических рекомендаций по планированию антитеррористических и антиэкстремистских мероприятий в рамках Комплексного плана для субъектов Российской Федерации осуществлялась на основании стратегического подхода к информационно-просветительской деятельности образовательных организаций. Главная цель деятельности по профилактике экстремизма и идеологии терроризма – помочь сомневающемуся человеку развить в себе сильную социальную личность и выработать жизненную позицию, способную противостоять факторам риска, поэтому системная антитеррористическая и антиэкстремистская деятельность должны формировать у аудитории конкретные знания, умения и навыки, см. табл. 1.

Таблица 1. - Результаты профилактики экстремизма и идеологии терроризма

Знания	Терминология, основы законодательства РФ в области информации, противодействия терроризму и экстремизму, принятая практика наказаний за нарушение законодательства в данной области
	О национальном и религиозном многообразии страны, преступной природе терроризма и экстремизма
	Права и обязанности (ответственности) пользователя сети Интернет
	Типы и виды информационных угроз, исходящих из интернет-среды, способы избежать данные угрозы
	О деятельности интерактивных площадок и «горячих линий», через которые молодые люди могут обратиться в правоохранительные органы, попросить психологической помощи и поддержки и пожаловаться на противоправный контент
Умения	Определить противоправный контент
	Определить использование манипулятивных технологий в сети Интернет и минимизировать последствия их использования
	Критически осмыслить ситуацию в виртуальном пространстве и обычной жизни
	Определить ситуацию необходимости морального и гражданского выбора в сложных конфликтах
Навыки	Основы аналитической информационной работы, критики источника информации
	Применения правил медиабезопасности в сети Интернет и в обычной жизни
	Применения эффективной и контрманипулятивной коммуникации
	Обращения к интерактивным площадкам и «горячим линиям», через которые молодые люди могут обратиться в правоохранительные органы, попросить психологической помощи и поддержки, пожаловаться на противоправный контент
	Использование алгоритмов временной или частичной блокировки противоправного контента в сети Интернет

В целом, рекомендации, разработанные сотрудниками НЦПТИ по итогам нескольких проведенных исследований по поручению Минобрнауки России, были разделены на три большие группы:

- рекомендации по организации и планированию мероприятий в рамках Комплексного плана, Стратегии противодействия и Плана реализации [5];

- рекомендации по информационному сопровождению антиэкстремистской и антитеррористической деятельности образовательных организаций [4];

- рекомендации по ведению веб-страниц с информацией о профилактике экстремизма и идеологии терроризма и профилактическими материалами на сайтах образовательных организаций [3].

В данных рекомендациях закреплён тезис, что перечисленные в таблице 1 знания, умения и навыки формируются не за один учебный год, а могут быть распределены по различным возрастным группам. Эффективная информационно-просветительская деятельность по профилактике экстремизма и идеологии терроризма в дошкольном, школьном, студенческом возрасте предусматривает использование определенных форматов, каналов коммуникации и методов сбора данных обратной связи от целевой аудитории. Подчеркнем, что законодательный материал для учебных и наглядных пособий для формирования знаниевых компетенций должен быть адаптирован не только для общей категории аудитории воздействия – подростки, но и различаться для различных возрастных групп. Особенно остро при реализации рекомендаций будет ощущаться именно дефицит качественных информационно-просветительских материалов.

Так, например, при планировании информационно-просветительских встреч в качестве целевой аудитории мероприятий рекомендуется рассматривать школьников-старшеклассников и студентов, т.е. категории граждан, способных сделать осознанный выбор в пользу радикальных идеологий. В данном случае нецелесообразно выбирать в качестве целевой аудитории педагогическое сообщество, сотрудников ведомственных организаций. Информационно-просветительские встречи могут носить индивидуальный и массовый характер и обязательны для групп риска (обучающихся 8 – 11 классов, студентов 1 – 2 курса). В качестве инициаторов таких встреч могут выступать администрации образовательных учреждений,

молодежные организации, а также культурно-просветительские организации. При проведении встреч рекомендуется, чтобы количество участников-слушателей не превышало 25 – 30 человек, поскольку это позволит выступающему держать связь со всей аудиторией. Спикером может быть не только приглашенный специалист, но и подготовленный школьник/студент, т.к. горизонтальное общение (участники и выступающие – представители одного социального уровня) может быть более эффективным, чем вертикальное (участники и выступающие – представители разных социальных уровней).

Одной из главных составляющих таких информационно-просветительских встреч должен быть сбор обратной связи об обсуждаемых вопросах и представленных материалах (просветительских брошюрах, кинофильмах, видеороликах): в данном случае под обратной связью понимается реакция участников встречи на озвученные вопросы, собранная в виде анкет или онлайн-опросов. Рекомендуется аналитические материалы по собранным отзывам включать в отчетную документацию по проведенным мероприятиям. Пример: встречи с представителями ФСБ, сотрудниками Центра по противодействию экстремизму ГУ МВД России по Пермскому краю; международная научно-практическая конференция «Языковая толерантность как фактор эффективности языковой политики» (Пермский край); международная конференция «Новые концепты современной массовой культуры: национальная самоидентификация, патриотизм, гражданственность» (Пермский край); межрегиональный слет юных патриотов России кадетских корпусов, суворовских училищ, лицеев, патриотических клубов «Равнение на Победу» (Пермский край). Итогом встречи может быть одобренная всеми участниками резолюция, меморандум о дальнейших намерениях участников, перечень правил медиабезопасности, разработанный участникам и опубликованный в школьных и/или студенческих СМИ и интернет-сообществах (со ссылками URL).

Разработанные рекомендации предоставляют минимальные требования к организации, планированию и информационно-просветительскому оснащению мероприятий по профилактике экстремизма и идеологии терроризма в молодежной среде в образовательных организациях, что позволит повысить общий уровень эффективности подобного рода мероприятий.



*Литература:*

1. Дополнительная образовательная программа «Гражданское население в противодействии распространению идеологии терроризма». - М.: Министерство образования и науки Российской Федерации, 2015.

2. Концепция противодействию терроризму в Российской Федерации [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://rg.ru/2009/10/20/zakon-dok.html>

3. Методические рекомендации для сотрудников, обеспечивающих сопровождение работы интернет-ресурсов, по организации и ведению работы разделов официальных сайтов образовательных организаций, посвященных антитеррористической деятельности. - М.: Министерство образования и науки Российской Федерации, 2016. – 18 с.

4. Методические рекомендации по информационному сопровождению мероприятий

комплексного плана в субъектах Российской Федерации. - М. Министерство образования и науки Российской Федерации, 2016. - 23 с.

5. Методические рекомендации по планированию мероприятий комплексного плана в молодежной среде в субъектах Российской Федерации. - М.: Министерство образования и науки Российской Федерации, 2016. - 18 с.

6. Развитие интернета в регионах России [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [https://yandex.ru/company/researches/2015/ya\\_internet\\_regions\\_2015](https://yandex.ru/company/researches/2015/ya_internet_regions_2015)

7. Стратегия противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года (утверждена Президентом РФ 28.11.2014 г., Пр-2753) и План ее реализации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.scrf.gov.ru/documents/16/130.html>

*Сведения об авторах:*

**Быкадорова Александра Сергеевна** (Ростов-на-Дону, Россия), кандидат филологических наук, начальник аналитического отдела Национального центра информационного противодействия терроризму и экстремизму в образовательной среде и сети Интернет, e-mail: [asbyk@ncpti.ru](mailto:asbyk@ncpti.ru)

**Дружинина Кира Михайловна** (Ростов-на-Дону, Россия), кандидат филологических наук, научный сотрудник Национального центра информационного противодействия терроризму и экстремизму в образовательной среде и сети Интернет, e-mail: [dkm@ncpti.ru](mailto:dkm@ncpti.ru)

**Чурилов Сергей Анатольевич** (Ростов-на-Дону, Россия), директор Национального центра информационного противодействия терроризму и экстремизму в образовательной среде и сети Интернет, e-mail: [churilov@ncpti.ru](mailto:churilov@ncpti.ru)

*Data about the authors:*

**A. Bykadorova** (Rostov-on-Don, Russia), Candidate of Science, Head of Analytical Department, National Centre of Information Counteraction to Terrorism and Extremism in the educational environment and the Internet, [asbyk@ncpti.ru](mailto:asbyk@ncpti.ru)

**K. Druzhinina** (Rostov-on-Don, Russia), Candidate of Science, Researcher in the National Centre of Information Counteraction to Terrorism and Extremism in the educational environment and the Internet, [dkm@ncpti.ru](mailto:dkm@ncpti.ru)

**S. Churilov** (Rostov-on-Don, Russia), director in the National Centre of Information Counteraction to Terrorism and Extremism in the educational environment and the Internet, [churilov@ncpti.ru](mailto:churilov@ncpti.ru)



УДК 378.172

## ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА КАК ФАКТОР ВСЕСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Е.И. Кибенко

**Аннотация.** Проблема сохранения и укрепления здоровья молодого поколения настолько актуальна, что на нее следовало бы обратить особое внимание при подготовке не только учителей физической культуры, но и остальных педагогов. Улучшение материально-технического обеспечения, создание комфортных условий в процессе учебной деятельности, использование новых педагогических подходов, оздоровительных методик, которые позволяли бы создать здоровьесберегающую среду в образовательном учреждении, несомненно, важно, но без привлечения учителя-предметника к формированию культуры здоровья, навыков здорового образа жизни школьников не представляется возможным решение столь сложной задачи.

**Ключевые слова:** физическая культура, физическое воспитание, физическая подготовленность, укрепление и сохранение здоровья, пропаганда здорового стиля жизни, здоровьесберегающая среда образовательного пространства.

## FORMATION OF HEALTH-SAVING ENVIRONMENT IN THE EDUCATIONAL SPACE AS A FACTOR FOR COMPREHENSIVE DEVELOPMENT OF MAN

E. Kibenko

**Abstract.** The problem of preserving and health promotion of the younger generation is so urgent that it should be paid special attention in training not only teachers of physical culture, but other teachers, too. The improvement of material and technical support, the creation of comfortable conditions in the process of educational activity, the use of new pedagogical approaches, health-improving techniques that would make it possible to create a health-saving environment in an educational institution is undoubtedly important, but without attracting a subject teacher to the formation of a culture of health, students' skills in healthy lifestyle – such difficult problems can't be solved.

**Keywords:** Physical breeding, physical education, physical preparedness, preserving and health promotion, propaganda of healthy lifestyle, health-saving environment of the educational space.

Созданное по инициативе старейшего в Европе Болонского университета единое европейское пространство высшего образования, которое сейчас носит название «Болонский процесс», заставило глобально пересмотреть принципы функционирования высшего образования в Российской Федерации.

Введение двухуровневого обучения (бакалавр, магистр) при подготовке специалистов в области физической культуры и спорта на начальном этапе привело педагогов в замешательство при составлении учебных программ по спортивным дисциплинам, планировании педагогической практики и многим другим составляющим учебного процесса. Появившееся понятие «компетентностный подход» вызвало многочисленные дискуссии в научных сообществах. Разработанные Федеральные стандарты требовали особого подхода. Необходимо было выявить взаимосвязь дисциплин, выстроить логическую цепочку, определить средства, методы, педагогические приемы, которые позволяли бы в результате

освоения основной образовательной программы обладать выпускнику необходимыми компетенциями. Трудность состояла еще и в том, что каждая компетенция должна была быть освоена студентом на протяжении всего обучения в вузе в комплексе; для этого педагогам был необходим некий алгоритм действий по ее формированию.

Присоединение Российской Федерации к Болонскому процессу в 2003 году на конференции в Берлине и последующая модернизация высшего образования не могли не отразиться и на школьном образовании. В 2009 году был введен новый Федеральный образовательный стандарт начального общего образования второго поколения, основой которого являлся системно-деятельностный подход. Появилось и новое понятие «универсальные учебные действия» (УУД), которое давало возможность понять сущность подхода к образованию школьников. В образовательных учреждениях Российской Федерации произошел перенос акцента с

предметных знаний, умений и навыков на компетентности, то есть когнитивно-информационная парадигма предполагала переход на компетентностную (компетентностный подход).

Например, если раньше в результате освоения Обязательного минимума содержания учебного предмета «Физическая культура» учащиеся IV класса должны были знать и иметь представления о роли и значении занятий физическими упражнениями, физической подготовке, системах дыхания и кровообращения, физической нагрузке; уметь подсчитывать частоту сердечных сокращений, выполнять игровые действия и играть по упрощенным правилам используя спортивные виды, определенные учебной программой по физической культуре; оказывать доврачебную помощь при ссадинах, царапинах, легких ушибах, вести дневник самонаблюдений; демонстрировать уровень физической подготовленности, выполняя контрольные упражнения-тесты: подтягивание в висе, (мальчики), подтягивание в висе лежа согнувшись (девочки), бег 60 м, бег 1000 м и т.д. [4]. То предметом итоговой оценки, но новому Стандарту, должны быть достижения предметных и метапредметных результатов при освоении основной образовательной программы начального общего образования, что является необходимым условием для продолжения образования [6]. От учителей физической культуры теперь требовалось разработать программу формирования универсальных учебных действий для каждой ступени общего образования. Поурочные планы-конспекты уже не отражали УУД; это повлекло за собой создание нового документа оперативного планирования - технологическую карту урока, где требовалось найти средства, методы и педагогические приемы для формирования основных универсальных учебных действий: личностных, познавательных, регулятивных, коммуникативных. Порой, один проведенный урок требовал от учителя значительного труда при определении УУД и разработке технологической карты. Особое затруднение испытывали педагоги старой закалки. Проработав много лет, имея большой опыт работы, выстроив свою четкую систему преподавания, которая позволяла добиваться хороших результатов в своей деятельности, многие учителя продолжали работать по своей методике, пренебрегая инновационными подходами. В большинстве случаев «Технологическая карта урока», тщательно разработанная учителем, лишь давала возможность защитить себя от многих проверяющих инстанций.

Опорой планирования учебного процесса по физическому воспитанию студентов в вузах была и остается на сегодняшний день разработанная в 2000 году Примерная программа дисциплины «Физическая культура», в которой предполагалось освоить три основных раздела: теоретический (лекции), практический и контрольный. Для определения физической подготовленности студентов программой были предусмотрены несколько обязательных упражнений-тестов, определяющих скоростные и силовые способности, а также физическое качество, выносливость [5]. На протяжении многих лет ориентиром разносторонней физической подготовленности обучающихся различных учебных заведений были нормативы Всесоюзного физкультурного комплекса «Готов к труду и обороне СССР» (ГТО).

Специалисты в области физической культуры и спорта обратили внимание на то, что многие молодые люди на протяжении уже достаточно длительного времени не в состоянии осилить значительную часть учебных контрольных упражнений-тестов по физической культуре. Например, многие студенты, первокурсники Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», во время практических учебных занятий по физической культуре не могут сдать контрольные нормативы в беге 2000 м. (девушки) и 3000 м. (юноши) на положительную оценку. Хотя всем известно, что именно общая выносливость является наиболее важным двигательным качеством человека, влияющим на его здоровье, так как способствует укреплению сердечно-сосудистой, дыхательной и нервной систем, двигательного аппарата, улучшает обмен веществ, повышает умственную и физическую работоспособность. Более 40% студентов, поступивших в вуз, показывают неудовлетворительную подготовленность при сдаче контрольных тестов, характеризующих силу (подтягивание), быстроту (бег 100 м.) [1].

Вместе со слабой физической подготовленностью студентов существует и тенденция ухудшения состояния их здоровья. Анализ проведенного педагогического исследования в Таганрогском институте имени А.П. Чехова показывает, что основное учебное отделение, в которое входят студенты основной и подготовительной медицинских групп, составляет около 65%. Специальная медицинская группа, в которой занимающиеся физической культурой имеют ограничения в физических

нагрузках по медицинским показателям, составляет 12%. Студенты специальной медицинской группы имеют отклонения от нормы: в сердечно-сосудистой системе – 39%, нарушения артериального давления – 17%, желудочно-кишечного тракта – 11%, заболевания мочевыделительной системы – 9%, неврологические расстройства – 7%, заболевания органов зрения – 7%, органов дыхания – 5% и т.д. Стабильно высокий процент студентов, временно освобожденных от учебных занятий по физической культуре [1;3].

Хочется обратить внимание на то, что Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования ориентирован на становление личностных характеристик учащихся, который предполагает следующий «портрет выпускника школы»:

- любящий свой край и свою Родину, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции;

- осознающий и принимающий традиционные ценности семьи, российского гражданского общества, многонационального российского народа, человечества, осознающий свою сопричастность судьбе Отечества;

- креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества;

- владеющий основами научных методов познания окружающего мира;

- мотивированный на творчество и инновационную деятельность;

- готовый к сотрудничеству, способный осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность;

- осознающий себя личностью, социально активный, уважающий закон и правопорядок, осознающий ответственность перед семьей, обществом, государством, человечеством;

- уважающий мнение других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать;

- *осознанно выполняющий и пропагандирующий правила здорового, безопасного и экологически целесообразного образа жизни;*

- подготовленный к осознанному выбору профессии, понимающий значение профессиональной деятельности для человека и общества;

- мотивированный на образование и самообразование в течение всей своей жизни [7].

Возникает вопрос: «Немало ли внимания

уделяется в «портрете выпускника школы» физическому развитию, укреплению и сохранению здоровья как основы жизнедеятельности гражданина Российской Федерации?».

В образовательных учреждениях существует высокий уровень умственной и физической нагрузки; многие учащиеся, по завершении обучения в школе, имеют слабую физическую подготовленность, отклонения в состоянии здоровья. В связи с этим, возможно, следует выделить как один из важных пунктов - выполнение нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО), или отметить наличие массового разряда по одному из видов спорта школьной программы, что непосредственно будет стимулировать молодых людей к занятиям физической культурой и спортом.

Возрожденный в 2014 году Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» для школьников включает пять ступеней: 1 ступень – 6 – 8 лет; 2 ступень – 9 – 10 лет; 3 ступень – 11 – 12 лет; 4 ступень – 13 – 15 лет; 5 ступень – 16 – 17 лет. Упражнения-тесты, используемые в физкультурно-спортивном комплексе, доступны учащимся. Они приемлемы в сравнении с нормативными требованиями Всесоюзного физкультурного комплекса «Готов к труду и обороне СССР» 1972 года.

На данный момент проблема сохранения и укрепления здоровья молодого поколения настолько актуальна, что на нее следовало бы обратить особое внимание при подготовке не только учителей физической культуры, но и остальных педагогов. Пропаганда здорового стиля жизни, забота о здоровье со стороны учителей-предметников, которые зачастую являются классными руководителями, помогут осознать нашему обществу ценность физического здоровья и здорового образа жизни. Возможно, стоило бы включить в план подготовки учителей-предметников дисциплины: «Организация физкультурно-оздоровительной работы в муниципальных образовательных учреждениях», «Технология оздоровительной работы». Осуществить учебную практику по формированию умений и навыков физкультурно-оздоровительной направленности для работы в школе, где необходимо целенаправленно изучать:

- методику проведения малых форм физического воспитания;

- элементарные инструкторские умения и навыки;

- организацию и проведение подвижных игр, физкультурных и спортивных праздников, походов выходного дня;

– методы самоконтроля и контроля за состоянием здоровья окружающих, умения оказать первую медицинскую помощь при проведении различных физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятий в школе и др. [1;2].

Приобретаемые будущими учителями-предметниками знания, методико-практические умения и навыки позволили бы студентам самостоятельно решать вопросы сохранения и укрепления здоровья школьников.

Выпускникам педагогических вузов, чтобы быть востребованными на современном рынке труда, необходимо знание своего предмета, владение различными видами компетенций, умелое использование в своей работе информационно-коммуникационных технологий, то есть соответствие требованиям профессионального стандарта педагога. Однако школе нужны не просто высококвалифицированные учителя-предметники, но и здоровые, достаточно крепкие люди, отличающиеся оптимизмом, бодростью, хорошим физическим развитием; только при таких условиях у педагога проявится желание активно трудиться и оказывать помощь в организации и проведении физкультурно-оздоровительных мероприятий. Умение учителя разнообразить урок, применяя различные средства обучения, переключая внимание с одного вида деятельности на другой, не забывая о здоровьесберегающих технологиях, позволяет сохранить работоспособность, повысить адаптационные возможности организма, укрепить здоровье учащихся.

Знания, умения и практические навыки, приобретенные при освоении дисциплин «Физическая культура» и «Элективные курсы по физической культуре» имеют важное значение, так как способны оказать содействие в

сохранении и укреплении здоровья студентов, повысить работоспособность организма, овладеть методами самоконтроля, создать мотивацию к организации самостоятельных занятий физической культурой и спортом, обучить практическим навыкам межличностного общения, толерантного отношения к окружающим.

Результаты исследования показали, что формирование у будущих учителей-предметников знаний, умений и навыков по организации физкультурно-оздоровительных мероприятий при работе с учащимися школ могут быть успешными, если в процессе обучения студентов в педагогическом вузе удастся обеспечить следующее: выработать устойчивую потребность в занятиях физической культурой и спортом; сформировать мотивацию к занятиям физкультурно-спортивной деятельностью, включая привычку здорового образа жизни; добиться усвоения теоретических знаний об основах физического воспитания, формируя умения и навыки организации и проведения физкультурно-оздоровительных мероприятий; научить организовывать различные формы самостоятельных занятий физической культурой и спортом; обучить элементам пропаганды здорового образа жизни, агитации к борьбе с вредными привычками, к регулярным и систематическим занятиям физической культурой и спортом [1;3].

Возможно, учитель-предметник и является тем недостающим звеном в системе формирования здоровьесберегающей среды общеобразовательного учреждения, который способен повлиять на дальнейшее всестороннее развитие человека, донести значимость валеологической культуры, выработать сознательную установку на укрепление и сохранение здоровья.

#### *Литература:*

1. Кибенко Е.И. Особенности организации физического воспитания будущих учителей-предметников / Е.И. Кибенко // Инновационные преобразования в сфере культуры физической, спорта и туризма. Т. 1. Научные труды XVIII-ой Международной научно-практической конгресс-конференции, Ростов-н/Д. – п. Новомихайловский, 2015. - С. 287-292.

2. Кибенко Е.И. Физическая культура: методико-практические занятия / Е.И. Кибенко. - Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А.П. Чехова, 2014. – 252 с.

3. Кибенко Е.И. Физическое воспитание студентов Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова / Е.И. Кибенко // Вестник

Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова, 2014. - № 2. - С. 101-106.

4. Матвеев А.П. Программы образовательных учреждений: Физическая культура (начальные классы) / А.П. Матвеев. - М.: Просвещение, 2008. – 26 с.

5. Примерная программа дисциплины «Физическая культура» федерального компонента цикла общегуманитарных и социально-экономических дисциплин в государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования второго поколения; авт. сост. В.И. Ильинич, Ю.И. Евсеев. - М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2000. – 34 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего

образования. Приказ Минобразования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373.

7. Федеральный государственный

образовательный стандарт среднего общего образования. Приказ Минобразования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413.

***Сведения об авторе:***

***Кибенко Елена Ивановна*** (г. Таганрог, Россия), кандидат педагогических наук, кафедра физической культуры, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», e-mail: kibenko.tgpi@gmail.com

***Data about the author:***

***E. Kibenko*** (Taganrog, Russia), candidate of pedagogical sciences, Department of physical education, Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch), e-mail: kibenko.tgpi@gmail.com



## ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ

УДК 378.1

### МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ВУЗЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО ТИПА

М.Р. Якубов

**Аннотация.** В статье проводится анализ новой образовательной среды; дается характеристика предпринимательского вуза, определяются новые требования к студентам и преподавателям в рамках предпринимательского вуза; предлагается модель новых компетенций профессорско-преподавательского состава; приводится алгоритм строительства студентом своей образовательной траектории в «субъект-субъектной модели» и, в связи с этим, изменение роли и функций преподавателя и студента в учебном процессе.

**Ключевые слова:** предпринимательский вуз, модель компетенций преподавателя вуза, новая парадигма обучения, компетентностный подход, образовательная среда, образовательная траектория.

### ENTREPRENEURIAL TYPE UNIVERSITY TEACHER COMPETENCY FRAMEWORK

M. Yakubov

**Abstract.** The article analyses new educational environment, the characteristic of the entrepreneurial University, identifies new requirements for students and teachers in the framework of the entrepreneurial University, offers new competency model of the teaching staff, provides a student with the algorithm of forming his educational path in a “subject-subject model” and in this regard, changing of a role and functions of a teacher and a student in educational process.

**Keywords:** entrepreneurial University, university teacher competency framework, a new paradigm of learning, competency building approach, educational environment, educational path.

Актуальность исследования поставленной проблемы определяется следующими факторами.

1. Современные классические университеты сегодня, к сожалению, не могут преодолеть асимметрию между требованиями, предъявляемыми обществом к университетам, и их способностью отвечать на эти требования. Изменились среда, запросы государства, бизнеса, потребителей образовательных услуг, ждущих от университетов более высокой отдачи.

В этой связи создание предпринимательских университетов (вузов) и является одним из механизмов, вписывающих вузовское образование в 21 век.

2. Предпринимательский университет (вуз) ставит новые цели, задачи перед студентами и, следовательно, перед профессорско-преподавательским составом; выполняет новые функции и роли в обществе.

3. Компетентностный подход в обучении студентов требует новых профессиональных и личностных компетенций от преподавателей (без этого невозможна реализация данного подхода).

4. Новый тип вуза диктует новый тип взаимоотношений всех участников

образовательного процесса и общественности в новой образовательной среде.

В этой связи в статье поставлены следующие задачи: изучить специфику новой образовательной среды; представить основные характеристики предпринимательского вуза и охарактеризовать новые требования к студентам и преподавателям в его рамках; предложить новые компетенции, которые, на наш взгляд, необходимы профессорско-преподавательскому составу в предпринимательском вузе.

Риски несоответствующего современным требованиям вузовского образования были обозначены в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы. В ней говорится: «...отсутствие новых исследований и разработок к началу 2018 года, ... новых подходов и методов в образовании, ориентированных на формирование эффективного человеческого потенциала, невозможность предоставления качественного образования и эффективной образовательной среды приведут (в среднесрочной перспективе) к устойчивому снижению качества образования, а также будет наблюдаться дефицит современных

технологий и методик обучения на всех уровнях образования. Уже в 2018 году Российская Федерация начнет резко отставать от ведущих мировых держав в части подготовки эффективных и востребованных кадров для экономики страны» [7].

К причинам негативных явлений в образовательной среде можно добавить непонимание: особенностей современной образовательной среды и мотивации существующей в ней молодежи; новой роли и возможностей преподавателей, часто не обладающих соответствующими личностными и профессиональными компетенциями для обучения конкурентоспособных студентов; необходимости освоения профессорско-преподавательским составом знаний, технологий, инноваций в смежных и управленческих областях (психологии, общему, педагогическому и креативному менеджменту; маркетингу образования).

В статье будут кратко обрисованы выделенные проблемы. Согласно логике рассмотрим новую среду обитания молодежи, мотивирующую ее деятельность. Гапоненко А.Л. и Савельева М.В. в своей статье говорят о феномене «поколения F» (facebook), для которого Сеть, блогосфера является средой обитания. «Поколение F» становится доминирующей группой и иначе понимает жизнь, в которой приветствуются свои неформальные информационные лидеры, функции которых – помогать и обучать, но не определять; задания скорее выбираются, а не выдаются; здесь ресурсы привлекаются, а не распределяются; здесь идеи конкурируют на равных, никто не может диктовать, статусы не имеют значения» [3, с.115].

Как видим, меняется среда обитания и вместе с ней меняется система ценностей молодого поколения. В этой связи целесообразно рассмотреть в качестве механизма вовлечения молодежи в социально-экономические и образовательные процессы новое поколение вузов – предпринимательский университет (вуз).

Предпринимательский вуз это – самостоятельный субъект рыночных отношений, использующий в своей деятельности инновационные технологии и имеющий миссию – оказание образовательных услуг различным социальным слоям общества на базе повышения качества образования, удовлетворения потребностей рынка труда и промышленности [2].

В нашей трактовке предпринимательский университет – это образовательная организация, демонстрирующая предпринимательское

поведение администрации, профессорско-преподавательского состава и студентов, активно взаимодействующая с окружающей средой и интегрированная в регион как активизатор инновационной научно-предпринимательской и научно-производственной деятельности.

Механизмом реализации подготовки конкурентоспособных специалистов должен стать так называемый «предпринимательский университет» как один из элементов новой модели развития инновационной экономики – модели «тройной спирали». В ней главную роль стали играть знания, а «процесс производства знаний» стал новой формой организации бизнеса и экономического роста. Модель «тройной спирали» Генри Ицковица описывает организационное взаимодействие трех институтов: науки (университетов) – бизнеса – государства при главенствующей роли университетов [4, с.5].

Более детально этой проблемой занялся Б.Р. Кларк, которым была разработана концепция предпринимательского университета (Creating Entrepreneurial Universities), вызвавшая большой интерес со стороны ученых, университетских управленцев, общественности. Основными признаками предпринимательского университета являются его готовность к предпринимательскому поведению, взаимодействию с внешней предпринимательской и образовательной средой, распространение знаний, генерация новых идей, их коммерциализация и помощь в практическом внедрении. К условиям трансформации классического университета в предпринимательский Кларк относит: стимулирование академического ядра, усиление управленческого блока, диверсификацию источников финансирования, развитие всеобъемлющей предпринимательской культуры, расширение периферии университета [5].

Следовательно, трансформация классического университета и любого другого вуза в организацию предпринимательского типа неизбежно ведет к значительным структурным и организационным преобразованиям. Более того, предполагается активное включение большинства сотрудников в процессы генерации инновационных идей и принятия управленческих решений. Коллективная предпринимательская деятельность в университете должна быть «сквозной», то есть должна охватывать все уровни управления и направления деятельности вуза.

Новые требования к студентам (наука+теория+практика+выход за рамки вуза) и формирование у них необходимых компетенций, становление нового специалиста, бизнесмена рыночного типа должны обеспечивать



преподаватели. Отсюда – совершенно новая модель компетенций преподавателя, умеющего работать в рыночных условиях, новая система коммуникаций, новые задачи, роли, функции, методы и принципы обучения и общения со студентами.

На взгляд автора новая модель преподавателя включает цель, задачи и четыре подсистемы (учебно-практическая, управленческая, научно-прикладная и креативная), реализующие эту цель и задачи.

Цель: повысить мотивацию к получению лично востребованного высшего образования студентов, которые будут адаптированы к новым задачам страны и общества. Задачи включают:

- создание новой «открытой» во внешний мир образовательной среды;
- формирование новой популяции профессорско-преподавательского состава, умеющего: работать со студентами в «субъект-субъектной» модели взаимодействия «преподаватель-студент»; смещать акценты в пользу активизации самостоятельности и любознательности обучаемых, развивать у них умственные процессы, когнитивные и креативные способности; владеть соответствующими компетенциями (которые помогут студентам сформировать свои профессиональные и личностные компетенции); знать и иметь навыки в таких областях, как психология, психология управления, менеджмент и маркетинг образования, общий, педагогический и креативный менеджмент.

Первая подсистема модели – учебно-практическая и методическая. Преподаватель как реализатор компетентностного подхода. Комплекс необходимых профессиональных компетенций преподавателя – реализатора включает: сочетание предметных, технологических, педагогических, управленческих, психологических компетенций. Здесь уместно использование дистанционной формы обучения, применение информационно-компьютерных технологий – всего того, что повлечет за собой не только экономию времени на занятиях, но и приучит студентов к самостоятельной работе, повысит мотивацию студентов к обучению и созданию собственной траектории.

В этой подсистеме у преподавателя происходит конвергенция теории и практики, которая проявляется в соединении таких компетенций, как «квалифицированный предметник-методист», владеющий различными методиками организации образовательного процесса, и «педагог-психолог», владеющий

аналогичным инструментариум организации обучающей среды.

Цель: овладеть методическими навыками по использованию новейших технологий обучения, особенно ИТ, и вовлечения студентов в образовательный процесс, создание мотивации к овладению практическими компетенциями.

Пример: совместное обсуждение администрацией факультета, преподавателями, бизнесменами и студентами-дипломниками проблематики выпускных квалификационных работ, впоследствии востребованной предпринимательской общественностью региона, города, района.

Вторая подсистема – управленческая. Преподаватель как менеджер студенческой группы, использующий функции, принципы и методы общего управления индивидуумом и коллективом (командой). Уместно вспомнить, что под управленческой функцией «организация» понимается построение двойного – материального и социального «организма» студенческой группы. Поэтому педагог-менеджер занимается не только организацией учебного процесса, но и формированием коллектива, раскрывая и реализуя его потенциал. Педагогический менеджмент, который сейчас активно развивается, включает преимущественно педагогический инструментарий, а не управленческий.

Цель: овладеть управленческими умениями и навыками (общий и педагогический менеджмент) с целью создания и управления коллективом студентов, обучения их работе «в команде», предпринимательским навыкам.

Пример. С точки зрения общего и педагогического менеджмента неудовлетворительная оценка большинства студентов в группе в ходе экзамена говорит о неудовлетворительной работе преподавателя, так как, во-первых, преподаватель действовал как радио, транслируя знания, но не имел обратной связи с обучаемыми и не корректировал их работу; во-вторых, не было промежуточного контроля, где текущая работа студента оценивается положительно (контроль был привязан к заключительной фазе); в-третьих, преподавателем не использовались такие функции контроля, как профилактика брака, управление качеством и мотивация студентов. Все эти знания (или незнание) преподавателя относятся к общему и педагогическому менеджменту.

Третья подсистема – научно-прикладная. Преподаватель как исследователь и научный руководитель: руководство лабораториями, научными кружками, исследовательскими и

производственными площадками (разработка инновационных проектов, программ, написание статей, руководство ВКР и др.).

Как показывает практика, студенты слабо знакомы с методикой написания научных работ (по структуре, содержанию, оформлению, научному аппарату). И здесь преподаватель как научный консультант должен прививать с 1-го курса навыки брейнбилдинга (Е.И. Комаров) и учить студентов организации работы над научным произведением [6, с.8-15]. Здесь идет конвергенция науки, методологии научной работы и научно-учебной практики.

Цель: обучить студентов навыкам самоменеджмента, брейнбилдинга, технологиям научной работы, практике написания научных статей, разработке проектов, бизнес-моделей, бизнес-процессов, проведению экспериментов и др.

Пример. Формирование дизайн-мышления у студентов, которое из сферы промышленного производства перешло в сферу создания знаний и услуг, в модели взаимодействия и сотрудничества, в исследовательскую практику [1].

Четвертая подсистема – креативная – преподаватель как креативный модератор группы, владеющий: методикой постановки и решения творческих задач, интуитивными и логическими методами, техниками вхождения студентов в ресурсное (творческое) состояние; методами повышения инновативности и инновационности студентов; способами создания творческого коллектива и когнитивной среды.

Здесь происходит формирование лидерских и коммуникационных качеств, развитие творческого потенциала преподавателя и

студентов, без которого невозможно перейти к экономике инновационного типа. Эта подсистема «ведет» к появлению инновационной составляющей в образовательном процессе студентов, к управлению знаниями и практическими навыками.

Цель: овладеть креативными методиками и техниками для нахождения и продвижения инновационных идей в различных областях жизни; активизировать с помощью тренингов правополушарное мышление у студентов, воспитать вкус к профессиональному творчеству, к лидерству.

Пример: анализ деятельности выдающихся предпринимателей, далее – построение ретроспективы креативных идей и затем – изучение практики их внедрения с последующим тренингом разработки собственных идей.

Как следует из вышеприведенной модели, преподаватель предпринимательского вуза выступает в 4-х лицах: как ученый-специалист, концептуально и системно разрабатывающий учебный материал с обязательным привлечением инновационной составляющей; как педагог-методист – методически и дидактически правильно встраивающий учебный, научный и практический материал в образовательный процесс; как менеджер группы, владеющий инструментарием общего и педагогического менеджмента; как креативный модератор, создающий творческий коллектив, умеющий ставить и решать творческие задачи.

Как видим, переориентация на «субъект-субъектную» модель обучения делает студентов субъектами собственного обучения. Отсюда – изменение алгоритма построения студентом своей образовательной траектории, см. рис. 1.

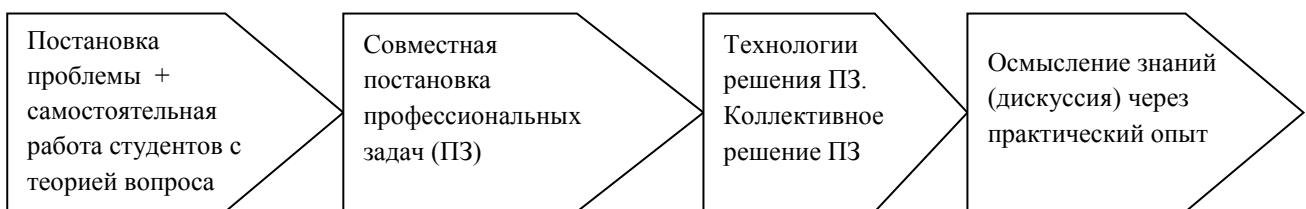


Рисунок 1. - Алгоритм построения студентом своей образовательной траектории в «субъект-субъектной» модели

При работе с образовательными траекториями студентов меняются методы подачи, освоения и закрепления материала преподавателем, а также активность и

ответственность студента. Естественно, что в новой модели меняются роли и функции как преподавателя, так и студентов, см. табл. 1.

*Таблица 1. - Изменение роли и функций преподавателя и студента в субъект-субъектной модели*

Управление	Преподаватель	Студент
Роли	Конструктор; креативный организатор; координатор; интегратор; инноватор; исследователь; учитель; специалист-консультант; вдохновитель; соратник	Активный пользователь информации «брейнбилдер»; участник креативной команды (ролевая структура: генератор идей, резонатор, активный наблюдатель, критик, реализатор); изменение ролей в процессе генерирования идей
Функции: управление группой, участие в группе	Планирование заданий; организация и интеграция групповых усилий (менеджер группы); мотивация; учет и контроль; коммуникация; руководство, лидерство	Познавательная; аналитическая; креативная; практическая; коммуникационная; другие, исходящие из ролей в группе

Таким образом, для подготовки конкурентоспособного выпускника, владеющего заявленными компетенциями, необходимо выполнение ряда условий.

1. Создание новой образовательной среды, активно взаимодействующей с практикой жизни, с предпринимательской общественностью, отражающей интересы студентов, работодателей, всех субъектов рынка труда.

2. Овладение профессорско-преподавательским составом новыми знаниями, умениями и навыками из смежных психолого-управленческих и педагогических областей; обогащение их профессиональных и личностных компетенций, необходимых для выполнения требований вузовских ФГОСов (чтобы студент овладел ОК, ПК и ОПК необходимо самим преподавателям владеть этими компетенциями); повышение когнитивного и креативного потенциала.

3. Формирование на этой основе новой партнерской модели взаимоотношений и взаимодействий между преподавателем и студентом, позволяющей последнему быть субъектом собственной карьеры, мотивированному на активное овладение нужными ему компетенциями.

4. Механизмом реализации новой парадигмы обучения и новой модели выпускника является вуз предпринимательского типа (предпринимательский университет), который имеет новую организационную структуру, открытую во внешнюю среду, и активно взаимодействует с предпринимательскими структурами своего региона. Кроме того, предлагает новые приоритеты обучения, новый инструментарий, содержание обучения профессорско-преподавательского состава и студентов, новую экономическую ценность для своих регионов и общества в целом.

#### **Литература:**

1. Браун Т. Дизайн-мышление: от разработки новых продуктов до проектирования бизнес-моделей / Тим Браун; пер. с англ. Владимира Хозинского. – 2-е изд. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 256 с.  
 2. Гайнутдинова И.М. Предпринимательский вуз как перспективная модель развития высшего образования в России в условиях глобализации и международной интеграции: автореферат дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / И.М. Гайнутдинова. – Казань, 2011. – 21 с.  
 3. Гапоненко А.Л., Савельева М.В. Новые тенденции в развитии современного менеджмента / А.Л. Гапоненко, М.В. Савельева // Менеджмент в России и за рубежом. – 2014. – № 5. – С. 110-116.

4. Ицковиц Г. Модель тройной спирали / Г. Ицковиц // Инновации. – 2011. – № 4. – С. 5-10.  
 5. Кларк Б.Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации / Б.Р. Кларк; пер. с англ. А. Смирнова; Гос. ун-т. – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом Гос. ун-та. – Высшей школы экономики, 2011. – 240 с.  
 6. Комаров Е.И. Результативный самоменеджмент: учебное пособие / Е.И. Комаров. – М.: РИОР: ИНФРА-М, 2012. – 133 с. – (Президентская программа подготовки управленческих кадров).  
 7. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы (утверждена распоряжением Правительства РФ 29 декабря 2014 г. № 2765-р).

#### **Сведения об авторе:**

**Якубов Марат Рафаэлевич** (г. Казань, Россия), кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры предпринимательства, УВО «Университет управления «ГИСБИ», e-mail: yakmaraf@mail.ru

#### **Data about the author:**

**M. Yakubov** (Kazan, Russia), candidate of economic Sciences, associate Professor, associate Professor of entrepreneurial academic department, UVO “University of management «GISBI», e-mail: yakmaraf@mail.ru

УДК 378

## ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

А.Р. Шайдуллина

**Аннотация.** В статье раскрывается сущность понятия «корпоративно-профессиональная компетенция будущего педагога». Отмечается, что формирование корпоративно-профессиональной компетенции студентов – будущих педагогов является сложным процессом, требующим адресного подхода к каждому студенту с учетом особенностей данного процесса в условиях учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении. К особенностям данного процесса автор относит: умение работать в команде; формирование общей корпоративной культуры и системы общих ценностей педагогического коллектива; понимание коллективных целей. На основе выявленных особенностей формирования корпоративно-профессиональной компетенции будущего педагога начальной школы автором статьи предложена модель данного процесса.

**Ключевые слова:** процесс формирования, корпоративно-профессиональная компетенция, будущий педагог, особенности моделирования.

## MODELING PECULIARITIES OF FUTURE PRIMARY EDUCATION TEACHER'S CORPORATE-PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION

A. Shaidullina

**Abstract.** The paper reveals the essence of the concept "corporate-professional competence of the future teacher". It is noted that the formation of corporate-professional competence among the students - future teachers is a labor-intensive process that requires an address-based approach to each student, taking into account the specifics of this process in the conditions of the training and educational process in the university. Among the features of this process, the author identified the following ones: ability to work in a team; creation of a common corporate culture and a system of common values of the teaching staff; understanding of collective goals. Based on the revealed features of corporate-professional competence formation of the future primary school teacher, the author of the paper proposed a model for this process.

**Keywords:** process of formation, corporate-professional competence, future teacher, simulation features.

Увеличение конкуренции как высших учебных заведений, так средних и начальных образовательных учреждений ведет к необходимости консолидации усилий профессорско-преподавательского состава образовательных организаций для решения задач на оперативном, тактическом и стратегическом уровнях, так как выработка более продуманных решений и представление продуктивных результатов зависят от совместных усилий коллектива педагогов и учителей, что отражается в общей корпоративной конкуренции.

Феномен корпоративной конкуренции состоит в превосходстве результата от совместной деятельности субъектов педагогического коллектива, которые отдельно и самостоятельно не могут обеспечить должного уровня решения организационно-педагогических, методических и научно-исследовательских задач конкретного образовательного учреждения.

В современных условиях к проблеме формирования корпоративно-профессиональной компетенции будущего учителя и корпоративных отношений педагогических работников приковано самое пристальное внимание

педагогического сообщества. К примеру, практическая деятельность педагогов обнажает необходимость осуществления идей профессиональной корпоративности, что, в свою очередь, ведет к повышению эффективности учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении, сплочению и мобилизации коллектива в достижении первостепенных целей, снижению конфликтности его членов.

Анализ обозначенной проблемы недостаточно нашел свое отражение в современных психолого-педагогических работах. Исследователи изучают лишь фрагментарно компоненты указанной компетенции: корпоративную и профессиональную: Г.Г. Ахметова, В.А. Болотов, Ю.А. Дьячков [7], Е.А. Жукова [6], Э.Ф. Зеер, А.Р. Масалимова [8], М. Мазниченко [9], А.М. Павлова, В.В. Сериков [1], Э.Э. Сыманюк [2], Е.А. Самойлов [3], Ю.Г. Татур [4], А.В. Хуторской [5], Ю. Тюников, и др.

В ходе теоретического анализа вышеназванной проблемы и практической деятельности нами выявлены следующие особенности моделирования процесса формирования корпоративно-профессиональной

компетенции студентов – будущих учителей начальной школы:

- *первой особенностью* формирования корпоративно-профессиональной компетенции студентов является развитие их творческого мышления [10], которое бывает более продуктивным на стыке обсуждения разных идей. В связи с этим достаточно важным представляется отведение как можно большего времени на обмен разными идеями. Изложение личных идей перед своими коллегами ведет к их утверждению и реализации. Данный фактор позволяет избежать дальнейших ошибок и способствует преодолению трудностей.

Одним из хорошо зарекомендовавших себя методов является метод «мозгового штурма». Он состоит в активном поиске различных возможных идей по указанной проблеме. Причем, принимаются любые идеи без исключения, без каких-либо ограничений. Можно предлагать даже самые неординарные решения, что, безусловно, сопровождается чувством командного удовлетворения. Все предложенные идеи свободно фиксируются. Представление свободы воображения сопровождается обсуждением всех идей одной за другой и задаванием вопросом об их актуальности и значимости по отношению к указанной проблематике, их реальной осуществимости. Поэтому необходимо разграничивать идеи по их ценности и значимости, и затем переходить к окончательному анализу для группирования всех вопросов, выдвинутых коллективом по заданной тематике.

Группа предварительно может запланировать главную тематику и определить время активизации «мозгового штурма». К нему можно вернуться в тот момент, когда того затребует какая-нибудь актуальная ситуация или острый вопрос. Далеко немаловажно для группы постоянное применение творческого подхода и предложение своих идей для поиска консолидированных решений задач. При игнорировании данных обстоятельств, психологический климат в коллективе ухудшается, а все обсуждения команды дают негативный эффект [11];

- *второй особенностью* выступает развитие общей культуры и системы общих ценностей будущего педагога. Термин «культура» означает проникновение команды в историю того или иного учреждения и приобщение ее членов к общим корпоративным ценностям. Члены группы могут действовать в полном согласовании лишь тогда, когда они определяют между собой, что заслуживает особого внимания, что служит оправданием их действий и консолидированных

усилий. Ценности являются скрытыми ориентирами деятельности и требуют предварительного разъяснения и согласования, что объединяет всех членов коллектива и служит связующим звеном для всех участников процесса.

Внутренняя жизнь коллектива развивается положительно, когда устанавливается свободное общение между всеми членами команды. В связи с этим, необходимо избегать безмолвного участия, которое, к сожалению, предпочитается некоторыми из них. Это может вызвать у других участников группы нежелание брать на себя инициативу выразить свое мнение первыми. В этом случае надо помочь в самовыражении, побудить остальных высказаться. Через какое-то время любой участник с желанием присоединяется к процессу обсуждения проблемы. Одни члены группы убежденно ведут команду к достижению целей, в то время как кто-то демонстрирует ироничный или скептический взгляд на вещи. Такое гибкое разнообразие как раз представляет собой многообразие и богатство, которое должно признаваться и использоваться группой в своей деятельности. Построение системы взаимодействий заключается в «правильной расстановке музыкантов и их партитур, чтобы сыграть слаженно симфонию» [12];

- *третьей особенностью* является понимание коллективных задач [12]. В ходе обсуждения одни могут сообщать, что не понимают того, чем все занимаются. При таких обстоятельствах речь идет о столкновении с важной проблемой. Если не все члены группы участвуют в разработке проекта, то вошедшие по ходу в курс «начинающие» по-своему истолковывают цели в зависимости от своего личного опыта. Во время представления проекта «опытные» не беспокоятся при описании главных направлений деятельности, а «начинающие», в свою очередь, из лишней скромности не задают конкретизирующих вопросов.

Поэтому следует удостовериться, что каждый член группы придает одинаковое значение одним и тем же идеям и мыслям, а также уточнить, есть ли согласование между задачами и их применением через дискуссию по каждой цели проекта. Уклонение от конфликтных ситуаций по анализу идей не является лучшим способом сохранения сплоченности в группе.

Например, если сформирована команда для методической разработки отдельных тем курса, то становится понятнее, какие междисциплинарные связи могут быть осуществлены, и как, какая литература необходима для использования при подготовке содержания. Разработка может включать тезисное

изложение материала, возможные вопросы для активизации познавательной деятельности студентов, перечень наглядных пособий и технических средств обучения, которые могут быть применены на занятиях, методику их использования. В методической разработке необходимо также предусмотреть методы проверки знаний, самостоятельные и творческие работы, содержание и методику проведения практических занятий, содержание домашней работы. Разрабатывая методику изучения темы, преподаватель должен предвидеть разные варианты занятий, дифференцированное обучение студентов в группах очного и заочного обучения, проследить связь изучаемой темы и производственной практики.

Для молодого учителя, работающего в составе группы, целесообразнее рекомендовать разработку отдельных тем курсов: углубленная работа над темой позволяет начинающему педагогу более фундаментально освоить содержание курса, продумать всевозможные варианты проведения учебных занятий по теме, разработать различные формы заданий.

Выявленные особенности позволили определить логику построения организационно-педагогической модели формирования корпоративно-профессиональной компетенции будущего учителя начальной школы, включающей в себя следующие блоки:

1) *Теоретический блок модели.* В основе моделирования процесса формирования корпоративно-профессиональной компетенции у будущих учителей начальной школы заложен интегративный подход. В качестве основных принципов нами были сформулированы следующие: принцип диалогичности, предполагающий рефлексивный диалог студентов - будущих учителей начальной школы с целью эффективного взаимодействия имеющегося потенциала; принцип транспарентности, предполагающий открытость и доступность достижений каждого студента, для поддержания конкурентной среды; принцип интеграции, предполагающий интеграцию корпоративной и профессиональной компетенций будущего педагога начальной школы, обеспечивающую их умение работать в команде, выполнять групповые виды научно-методических разработок для достижения стратегических и тактических целей образовательной организации, и достижения более глобальных эффектов, полученных именно от совместных усилий педагогической команды.

2) *Целевой блок модели.* Целью предлагаемой нами модели является - формирование корпоративно-профессиональной компетенции у будущих учителей начальных классов. В качестве задач данного процесса нами были обозначены следующие: формирование общей корпоративной культуры и системы общих ценностей педагогического коллектива; формирование умений работать в команде и принимать соответствующие решения; соответствие индивидуального имиджа учителя начальной школы корпоративному.

3) *Содержательный блок модели.* Данный блок модели представлен компонентами формирования корпоративно-профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы: мотивационно-ценностный, когнитивный, процессуально-деятельностный, методолого-рефлексивный.

4) *Технологический блок модели.* Данный блок представлен традиционными (различные виды учебной, практической и внеучебной деятельности студентов (семинары, тренинги, деловые игры, кинодемонстрации, экскурсии и т.д.) и инновационными формами и методами (командные формы работы, горизонтальная и вертикальная ротация, день самоуправления).

5) *Методический блок модели* включает в себя программу спецкурса «Формирование корпоративно-профессиональной компетенции будущих учителей начальных классов».

6) *Критериально-оценочный блок модели.* Данный блок включает в себя предлагаемый нами диагностический инструментарий, позволяющий выявить уровни сформированности корпоративно-профессиональной компетенции у будущих учителей начальной школы, а также критерии (мотивационно-ценностный, когнитивный, процессуально-деятельностный, и методолого-рефлексивный) и их показатели.

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно констатировать, что формирование корпоративно-профессиональной компетенции студентов – будущих педагогов представляет собой сложный процесс, нуждающийся в адресном подходе к каждому студенту с учетом особенностей данного процесса в условиях учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении. В качестве особенностей данного процесса автором были выделены: умение работать в команде; формирование общей корпоративной культуры и системы общих ценностей педагогического коллектива; понимание коллективных целей.

*Литература:*

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. - 2003. - № 10. - С. 51-55.
2. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. - М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та, 2005. - 216 с.
3. Самойлов Е.А. Компетентностно ориентированное образование: социально-экономические, философские и психологические основания: монография / Е.А. Самойлов. - Самара: Изд-во СГПУ, 2006. - 160 с.
4. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. - 2004. - № 3. - С. 20-22.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 г. / А.В. Хуторской. - М.: Центр «Эйдос», 2002.
6. Ахметова Г.Г., Жукова Е.А. Корпоративное профессиональное образование как средство подготовки квалифицированного специалиста в системе образования / Г.Г. Ахметова, Е.А. Жукова // Корпоративное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: Материалы Международной научно-практической конференции. – Казань: КГАСУ, 2011. – С. 38-40.
7. Дьячков, Ю.А. Корпоративная профессиональная подготовка студентов ссуз в условиях предприятия: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Казань, 2010. – 20 с.
8. Масалимова А.Р. Зарубежные технологии корпоративного обучения: сущность и их значение для отечественной практики наставнической деятельности / А.Р. Масалимова // Казанский педагогический журнал. – 2012. - № 4(94). – С. 171-178.
9. Тюников Ю., Мазниченко М. Корпоративная культура как фактор конкурентоспособности вуза / Ю. Тюников, М. Мазниченко // Высшее образование в России. - 2005. - № 10. – С. 69-77.
10. Тихонов И.И. Программирование и технические средства в учебном процессе / И.И. Тихонов. - М.: Сов. радио, 1970. - 198 с.
11. Кузьмина Н.В. Формирование основ профессионального мастерства в высшей школе / Н.В. Кузьмина. - Л.: Изд. ЛГУ, 1973. – 103 с.
12. Жамин В.А., Егиазарян Г.А. Эффективность квалифицированного труда / В.А. Жамин, Г.А. Егиазарян. - М.: Экономика, 1968. – 234 с.

*Сведения об авторе:*

**Шайдуллина Альмира Рубисовна** (г. Казань, Россия), магистрант, Институт психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный Университет», e-mail: almira-djl@mail.ru

*Data about the author:*

**A. Shaidullina** (Kazan, Russia), undergraduate at the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: almira-djl@mail.ru



УДК 371.3

## МОДЕЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Н.А. Тетькова

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме профессионального роста педагогов дополнительного образования в процессе его педагогической деятельности. Для развития педагогической компетенции педагогов дополнительного образования, эффективности ее совершенствования в образовательном учреждении необходимо создать те условия, в которых педагог самостоятельно осознает необходимость повышения уровня собственных профессиональных качеств, педагогического опыта, активизирует профессиональное саморазвитие, в результате чего развиваются навыки исследовательской деятельности, которые затем интегрируются в профессиональную деятельность. Актуальность рассматриваемого вопроса обусловливается стратегией современного образования и требованиями к уровню профессиональной компетентности педагогов.

**Ключевые слова:** педагог, модель, профессиональное развитие, профессиональный рост, дополнительное образование, профессиональная компетенция.

## MODEL OF INDIVIDUAL PROGRAM OF PROFESSIONAL GROWTH OF ADVANCED TEACHER AS A FORM OF IMPROVING TEACHER'S PEDAGOGICAL COMPETENCE

N. Tetkova

**Abstract.** The article is devoted to the problem of professional growth of teachers of additional education in the process of his pedagogical activity. To develop the pedagogical competence of teachers of additional education, the effectiveness of its improvement in an educational institution, it is necessary to create those conditions in which the educator is self-aware of the need to increase the level of his own professional qualities, pedagogical experience, activates the professional self-development of the teacher, as a result of which the skills of research activity are developed, In pedagogical activity. The urgency of the issue under consideration is determined by the strategy of modern education and the requirements for the level of professional competence of teachers.

**Keywords:** teacher, model, professional development, professional growth, additional education, professional competence.

В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (с изменениями от 21.07.2014) [1], Концепцией развития дополнительного образования детей в Российской Федерации, утвержденной распоряжением Правительства РФ от 04.09.2014 №1726 [2], возникает необходимость обновления внутренней структуры дополнительного образования, кооперации ресурсов (программный, материально-технических, кадровых, информационных). В связи с этим, российское образование на современном этапе претерпело ряд изменений, которые коснулись и подготовки педагога. Сегодня современной системе образования нужен педагог, который способен не просто приспосабливаться к определённым требованиям образовательного процесса, а педагог, призванный создавать благоприятные условия для формирования и развития личности современного ребенка [6].

Особое место в общем образовательном процессе отводится дополнительному образованию, которое способствует развитию разносторонней личности.

Основными задачами дополнительного образования являются: создание благоприятных условий для самореализации, самопознания, самоопределения личности; организация деятельности ребёнка по саморазвитию и самосовершенствованию знаний; развитие познавательной активности, ответственности; формирование навыков общения со сверстниками и взрослыми; социализация и адаптация к жизни в современном обществе.

Современный педагог дополнительного образования должен быть мобильной, самостоятельной и разносторонней личностью. Он имеет знания и навыки не только в области компьютерных и современных образовательных технологий, но и владеет новыми техниками, формами и методами обучения, выходящими за



рамки уроков; знает и понимает возрастные и психологические особенности ребенка, с помощью которых создает творческую и увлекательную атмосферу на занятии. Сегодня общество требует от человека не только политехнизма знаний, высокого культурного уровня, глубокой специализации в различных областях науки и техники, но и умения жить, сосуществовать в обществе. Позитивное содержание компетентностей можно рассматривать как социальный заказ современного российского общества на формирование социально-адаптированной личности. Добиться предоставления такого уровня образовательных услуг может только специалист, обладающий сам таким набором компетентностей.

Таким образом, изменения, происходящие в современной системе образования, требуют повышение квалификации и профессионального роста педагога дополнительного образования, т.е. его профессиональной компетентности.

Оптимальный вариант управления собственным профессиональным ростом – «Индивидуальная образовательная программа педагога». Создание индивидуальной образовательной программы позволит вместо случайного набора мероприятий построить обоснованную систему взаимосвязанных мер, обеспечивающих профессиональный рост. Проект «Модель индивидуальной программы профессионального роста педагога дополнительного образования как форма повышения педагогической компетентности педагога Центра индивидуального развития» является единичным проектом программы развития «От эффективности и качества педагогической деятельности к профессиональному и жизненному самоопределению учащихся».

Основанием для разработки проекта являются следующие нормативные документы:

- Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (с изменениями от 21.07.2014);

- Концепция развития дополнительного образования детей в Российской Федерации, утвержденной распоряжением Правительства РФ от 04.09.2014 №1726-р;

- Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, утвержденная Президентом Российской Федерации Д.А. Медведевым 3 апреля 2012 г. [3];

- распоряжение Правительства Российской

Федерации от 15 мая 2013 года №792-р «Об утверждении Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы».

- приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 29.08.2013г. № 1008 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам»;

- постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 04.07.2014 г. №41 СанПиН 2.4.4.3172-14 Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы образовательных организаций дополнительного образования детей;

- Стратегия развития муниципальной системы образования города Сургута до 2020 г.;

- Постановление Администрации г. Сургута от 21 декабря 2012 г. N 9837 «Об утверждении стандарта качества муниципальной услуги «Дополнительное образование в учреждениях дополнительного образования», предоставляемой муниципальными учреждениями дополнительного образования, подведомственными департаменту образования Администрации города» [4];

- Устав образовательного учреждения.

*Цель программы:* организация работы по повышению профессиональной компетентности педагогов учреждения через создание индивидуальной программы профессионального роста.

Индивидуальная программа профессионального роста состоит из трех глав.

*Глава 1. Рефлексия.*

Рефлексия - очень сложный процесс. Ответить на вопросы: Что я умею? Насколько хорошо? Что не умею? Нужно ли мне это знать, уметь? Зачем? – очень сложно, но задать эти вопросы себе еще сложнее, поэтому мы предлагаем опросник, который позволит определить уровень своей компетентности, умений, притязаний. Данный опросник может быть дополнен положениями актуальными для педагога, например, могу ли я противостоять стрессам? Правильно ли распределяю свое рабочее время? Умею ли выстраивать межличностные отношения?

*Глава 2. Собственная образовательная программа.*

В этой главе раскрывается вся самостоятельная деятельность педагога по реализации программы, см. табл. 1.

*Таблица 1. - Моя образовательная программа*

Образовательные задачи	Программа деятельности	Сроки реализации	Примечания
1. Освоить техники противостояния манипуляциям	1. Ознакомиться с соответствующей литературой. 2. Обратиться к психологу за рекомендациями. 3. Сделать запрос на организацию курсов. 4. Посетить платный тренинг	Сентябрь-декабрь 2015 года	1. Посетила курсы «Современный лидер публичной власти». Процесс овладения долгий, необходимо время!!
2. Познакомиться с понятием ...			

*Глава 3. Трансляция собственного опыта (реализация возможности обучить других).*

Каждое мероприятие педагогом анализируется и фиксируется, см. табл. 2.

*Таблица 2. - Трансляция собственного опыта*

Тема	Способы работы	Целевая группа	Примечания
1. Организация индивидуальной работы на занятии	Открытое занятие	Педагоги дополнительного образования	

*4. Приложения.* Составляется по личным предпочтениям педагога: благодарственные письма, грамоты, документы, подтверждающие участие в конкурсах, работы учащихся.

Для эффективной реализации программы были определены следующие этапы:

1 этап (2014 - 2015 год) – диагностический: определение проблемы, темы, цели; изучение и анализ педагогической литературы по проблеме проекта; разработка макета индивидуальной программы профессионального роста.

2 этап (2015 - 2018 год) – практический: реализация ведущих направлений проекта;

апробация программы профессионального роста педагога; внесение изменений и дополнений.

3 этап (май - июнь 2018 год) – аналитический: систематизация и обобщение результатов работы; представление результатов проекта педагогической общественности города.

В целях формирования единого подхода к управлению реализацией программы и, как следствие, достижения планируемых результатов, сформирована единая система управления реализацией программы на уровне образовательной организации, см. табл. 3.

*Таблица 3. – Механизм реализации проекта (дорожная карта). Содержание работ, выполняемых в рамках реализации единичного проекта*

№	Содержание мероприятий	Сроки	Ответственные
1.	Определение проблемы, цели, содержания проекта	Январь 2015	Директор; заместители директора
2.	Разработка макета программы профессионального роста педагога	Январь – февраль 2015	Заместители директора
3.	Рассмотрение, утверждение макета программы на совещании при директоре	Февраль 2015	Заместители директора
4.	Рассмотрение, утверждение индивидуальных программ педагогов	Сентябрь – октябрь 2015	Методист
5.	Организация семинара «Особенности составления программ профессионального роста»	Сентябрь 2015	Методист
6.	Анализ промежуточных результатов реализации проекта	Май-июнь 2016	Заместители директора по УВР; методист
7.	Коррекция результатов реализации проекта	Август 2016	Заместители директора
8.	Методическое сопровождение деятельности педагогов по работе над программой профессионального роста	В течение реализации проекта	Методист
9.	Организация внутрифирменного повышения квалификации педагогов	В течение реализации проекта	Заместители директора по УВР; методист
10.	Презентация промежуточных результатов	В течение реализации проекта	Методист

Продолжение таблицы 3			
11.	Подведение итогов реализации проекта	Май 2018	Заместители директора
12.	Систематизация и обобщение результатов работы, формулировка основных теоретических и практических выводов, представление результатов проекта педагогической общественности	Май-июнь 2018	Директор; заместители директора

На 1 этапе реализации программы приняли участие 26 педагогов дополнительного образования МБОУ ДО «Центр индивидуального развития».

Для определения уровня профессиональной компетентности педагогам были предложены анкеты для самодиагностики:

- «Педагогическая оценка и самооценка готовности педагогов к инновационной деятельности», где определены степени проявления разных характеристик: мотивационно-творческая направленность, креативность, профессиональные способности к инновационной деятельности, индивидуальные особенности личности. Анализ ответов показал следующие результаты: средняя степень готовности педагогов к инновационной деятельности (3,1 балла из 5).

- «Мотивационная готовность педагогического коллектива к освоению

новшеств», - обработав результаты, мы установили, что у 52% педагогов преобладают мотивы к самовыражению, самосовершенствованию и участию в инновационных процессах.

Результаты анкетирования позволяют нам сделать вывод: чем сильнее у педагогов преобладают мотивы, связанные с возможностью самореализации личности, тем выше уровень инновационного потенциала педагогического коллектива.

Для измерения эффективности реализации программы и проведения дальнейшего мониторинга нами был использован программный инструмент СОНАТА-ДО, в котором определены уровни профессиональной компетенции (базовый, промежуточный, профессионал). Так, в процессе стартовой диагностики были выявлены следующие результаты, см. табл. 4.

*Таблица 4. - Уровневая характеристика профессиональной компетентности педагога*

	Базовый	Промежуточный	Профессионал
Ценностно-смысловая компетенция	32%	52%	16%
Компетенция здоровьесбережения	36%	41%	23%
ИКТ-компетенция	14%	53%	33%
Информационно-коммуникативная компетенция	11%	58%	31%
Учебно-познавательная компетенция	16%	49%	35%

Результаты диагностики показали, что профессиональная компетенция педагогов дополнительного образования находится в большей степени на промежуточном уровне. Педагог адекватно реагирует на новшества, происходящие в образовании, есть готовность и желание внедрять в педагогическую деятельность инновационные технологии; считает приоритетной задачей создание соответствующих санитарно-гигиенических условий, благоприятного психологического климата; обладает знаниями теоретических и методологических основ преподаваемого предмета на хорошем уровне. Но, в то же время, испытывает стремление и потребность к обучению, профессиональному развитию, повышению квалификации и профессиональному росту.

На 2 этапе реализации и апробации программы педагогам дополнительного образования были предложены повторно анкеты для анализа промежуточных результатов реализации проекта.

Анализ ответов на вопросы анкеты «Педагогическая оценка и самооценка готовности педагогов к инновационной деятельности дала следующие результаты: средняя степень готовности педагогов к инновационной деятельности (4,2 балла из 5).

По результатам анкеты «Мотивационная готовность педагогического коллектива к освоению новшеств», у 64% педагогов преобладают мотивы к самовыражению, самосовершенствованию и участию в инновационных процессах.

На наш взгляд, программа профессионального роста педагога дополнительного образования способствует [5]:

- систематизации деятельности педагога по повышению собственной компетентности;
- стимулированию целенаправленного, непрерывного повышения уровня квалификации педагогических работников, их методологической культуры; использованию ими современных педагогических технологий;

- повышению эффективности и качества педагогического труда;
  - выявлению перспективы использования потенциальных возможностей педагогических работников;
  - расширению спектра предоставляемых учреждением платных образовательных услуг;
  - повышению процента участия обучающихся в конкурсах различного уровня;
  - стимулированию участия педагогов учреждения в конкурсах педагогического мастерства.
- Таким образом, внедрение проекта «Индивидуальная образовательная программа

педагога» позволит оценить ресурсный потенциал педагогов дополнительного образования в МБОУ ДО «Центр индивидуального развития» в области эффективности их деятельности, выявить сильные и слабые стороны, обозначить проблемные зоны – точки дальнейшего развития педагогической компетентности педагога. Такая информация позволит администрации принять грамотные управленческие решения и внести определенные изменения в организацию и содержание деятельности педагогической системы.

#### ***Литература:***

1. Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (с изменениями от 21.07.2014).
2. Концепция развития дополнительного образования детей в Российской Федерации, утвержденной распоряжением Правительства РФ от 04.09.2014 №1726-р.
3. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, утвержденная Президентом Российской Федерации Д.А. Медведевым 3 апреля 2012 г.
4. Постановление Администрации г. Сургута от 21 декабря 2012 г. № 9837 «Об утверждении стандарта

- качества муниципальной услуги «Дополнительное образование в учреждениях дополнительного образования», предоставляемой муниципальными учреждениями дополнительного образования, подведомственными департаменту образования Администрации города».
5. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: методическое пособие / М.М. Поташник. - М.: Центр педагогического образования, 2010. - 448 с.
  6. Стратегия развития муниципальной системы образования города Сургута до 2020 г.

#### ***Сведения об авторе:***

***Тетькова Наталья Алексеевна*** (г. Сургут, Россия), аспирант БУ ВО «Сургутский государственный университет», e-mail: t\_n\_a@list.ru

#### ***Data about the author:***

***N. Tetkova*** (Surgut, Russia), Post-graduate student of BU VO "Surgut State University", e-mail: t\_n\_a@list.ru



УДК 378.145

## РАЗЛИЧИЯ В ПОДХОДАХ К ФОРМИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДУЛЕЙ

Н.А. Ореховская

**Аннотация.** Автор анализирует модульный подход в системе образования. В статье проводится сравнение российского и зарубежного опыта. Представлены особенности и задачи модульного обучения, а также особо отмечается изменение роли и статуса преподавателя при модульном обучении. Целью модульного обучения, по мнению автора, является создание предпосылок для полноценного усвоения знаний. Также он призван сформировать конкретные умения, навыки, профессиональные и личностные качества, необходимые при строительстве успешной карьеры.

**Ключевые слова:** образование, образовательные модули, преподаватель, модульное обучение.

## DIFFERENCES IN APPROACHES TO THE FORMATION OF EDUCATIONAL MODULES

N. Orekhovskaya

**Abstract.** The author analyzes the modular approach in the education system. The article compares Russian and foreign experience. The features and tasks of modular training are presented, and the change in the role and status of the teacher with modular training is especially noted. The purpose of modular training, according to the author, is the creation of prerequisites for the full mastery of knowledge. Also, he is called upon to form specific skills, skills, professional and personal qualities necessary for building a successful career.

**Keywords:** education, educational modules, teacher, modular training.

Учебные программы осваиваемых дисциплин методично насыщаются новой и дополнительной информацией. Этот процесс является объективным фактором, существенно усложняющим освоение учащимися как некоторых тем, так и всего курса. Поэтому педагогическая наука приступила к разработке более совершенных технологий, которые позволили бы сделать труд преподавателя предельно эффективным.

Сегодня создаются методические приложения и пособия, помогающие педагогам группировать и подавать учебный материал таким образом, чтобы студент смог планомерно и качественно его усваивать. Эта схема взаимосвязи учащегося и преподавателя называется модульным обучением. Первоочередным аргументом в пользу этой системы в практике российского образования служит то, что модульный принцип дает возможность совместить в органическое целое все дисциплины – от фундаментальных теорий до прикладных наук.

Анализируя иностранную и отечественную научно-педагогическую литературу, становится ясно, что сама методика не столь молода. Она зародилась еще в конце 60-х - начале 70-х годов минувшего века. Одним из основателей этой теории считается Дж. Рассел. Ученый

представлял учебный модуль специальным обучающим пакетом, содержащим в себе и концептуальную единицу преподаваемого материала, и действия, предписываемые учащимся для его лучшего усвоения. «Модуль – блок информации, включающий в себя логически завершенную единицу учебного материала, целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей» [1]. Такое определение дала модулю известная исследовательница в этой области – П.А. Юцявичене.

Целью модуля в роли структурной единицы учебной программы по отдельным дисциплинам является создание предпосылок для полноценного усвоения знаний. Также он призван сформировать конкретные умения, навыки, профессиональные и личностные качества, необходимые при строительстве успешной карьеры [2].

*В список задач модульного обучения входят:*

- рациональная организация деятельности студентов, направленной на получение профессиональных знаний, умений и навыков;
- стимулирование учебно-познавательной активности учащихся;
- создание условий для развития и раскрытия потенциала, творческих способностей и

мышления студентов, в соответствии с их индивидуальными особенностями.

Жесткая структуризация учебной информации, а также ее содержания – это основа модульного обучения. С помощью этой методики создаются полные, логически завершенные блоки данных и действий. В каждом модуле содержатся определенные самостоятельные порции знаний, формирующие умения, необходимые для усвоения последующих обучающих блоков [3, с.124]. Чтобы получить четкое видение готовности студентов к постижению очередного модуля, рекомендуется проведение входного контроля знаний и навыков. Изучив текущий обучающий блок, учащиеся получают рекомендации педагога, касающиеся дальнейшей работы.

В наши дни существует два подхода к построению учебного модуля, и они принципиально отличаются друг от друга.

Так, в российских университетах предлагается замена устаревших курсов лекций (например, по общей социологии) новым учебным комплексом.

*Обновленный цикл включает:*

- занятия в аудитории – 4 - 6 часов;
- семинары – 8 - 10 часов;
- самостоятельная работа и консультации с куратором – 18 - 20 часов.

Важное условие – хорошо прописанные компетенции. Студент должен знать, чему ему необходимо научиться к окончанию очередного комплекса занятий по данному предмету [4].

Курс подразделяется на три модуля, соответствующих уровням социологии:

1. *Общая теория.* Обучающий блок раскрывает вопросы методологии, используемой в социологической науке. Он рассматривает фундаментальные знания о развитии мирового человеческого социума, изучает действие законов в различных областях жизни общества.

2. *Частная социология.* Обучающий модуль включает в себя исследование отдельных социальных сообществ и институтов. Он изучает социологию наций, экономики, труда, семьи.

3. *Методология и теория определенных социологических исследований* – отрасль прикладной социологии. Учебный модуль для этого уровня объясняет студентам, как на основе своих профессиональных интересов разработать программу и провести корректное социологическое исследование.

Схема модульного обучения частично задействована в системах образования Швеции и Великобритании. Характерные особенности методики в этих странах:

- законченность материала, внесенного в модуль;

- интеграция различных форм и подходов к обучению.

Нужный эффект выражается в достижении учащимся поставленных перед ним дидактических задач. Успех гарантирован за счет динамичности обучения. Она заключается в возможности свободно изменять последовательность освоения элементов модулей. Особенность данной системы в европейских университетах в том, что учебный блок затрагивает не одну дисциплину, а учебные курсы нескольких смежных предметов.

В Германии модули состоят из трех уровней. На первом предусмотрено одно или двух семестровое обучение (продолжительность зависит от объема самого обучающего блока, а также от значимости, которая ему отводится в структуре образовательной программы).

1. *Базовый уровень* посвящен освоению одной-двух фундаментальных дисциплин, входящих в тематическое поле модуля.

2. *Учебные курсы второго уровня* больше ориентированы на доминирование таких дидактических приемов, как семинары, практические занятия, самостоятельные работы и курсовые. Лекция отходит на второй план.

3. *Третий уровень* характеризуется меняющейся структурой дисциплин. В нем отражается содержание научных изысканий, проводимых на текущий момент и подходящих модулю по тематике [5, с.28].

Продвигаясь от учебных блоков низших уровней к высшим, студент осуществляет целенаправленное, осознанное движение от фундаментальных, систематических, преимущественно лекционных знаний к специальным, прикладным и семинарским курсам.

Нет лучшего способа реализовать лично ориентированный педагогический процесс, чем воспользоваться плюсами модульного обучения. Преимущества – в строгом содержании учебного материала, алгоритмизации учебы, а также в четких требованиях к знаниям и способам их освоения.

*Ведущие принципы модульного обучения – это:*

1. Построение обучения на базе отдельных функциональных узлов-модулей. Предназначение каждого – достижение конкретных целей.

2. Структурированность учебного материала, представленного в рамках модуля в виде единого целого. Это нужно для решения интегрированных целей.

3. Динамичность модульного содержания. Оно может изменяться в зависимости от социального заказа. Этот принцип позволяет разбираться с противоречиями между

стабильным содержанием учебных пособий и изменяющейся частью материала.

4. Эффективность. Цели модульного обучения формулируются в терминах способов действий и деятельности. Преподнесение знаний строится на базе проблематичности их усвоения.

5. Структурная гибкость модуля. Она обеспечивает легкость приспособляемости содержания курса к индивидуальным особенностям студентов.

6. Осознаваемая перспектива. Учащемуся на каждом этапе программы индивидуального обучения назначается дидактическая комплексная цель, которую он воспринимает как ожидаемый и лично для него значимый результат.

7. Разностороннее методическое консультирование плюс паритетность отношений между педагогом и студентом.

Роль и статус преподавателя при модульном обучении принципиально меняются. Педагог выступает в качестве тренера или консультанта, помогающего учащимся строить траекторию собственного развития. Учитель больше не является носителем готовых знаний, он стал навигатором в море самообразования. Студенты включаются в процесс самостоятельного добывания информации, выстраивания запросов на свое образование и поиска ответов на них.

Главная консультационно-координирующая функция преподавателя – вычерчивание индивидуального подхода к каждому подопечному. Он снимает с себя чисто информационные обязанности, делегирует некоторые управленческие функции модульной программе и создает студенту возможности для

самоуправления [6]. Педагог задает учащимся нужный темп. Нагружает их разнообразными креативными заданиями, предполагающими самостоятельное изучение тематической литературы, работу парами и группами. Преподаватель должен дифференцировать материал – привести его в форму, максимально пригодную для эффективного усвоения.

Так как трансформировались функции педагога, изменились и технологии его подготовки. Сверхзадача современного учителя заключается не в доходчивом объяснении материала, а в управлении деятельностью студентов. Необходимо отметить, что многим прекрасным преподавателям с приличным стажем и высокой репутацией отойти от устаревшей версии подачи материала достаточно сложно. Им приходится преодолевать серьезную психологическую проблему. Педагоги старой школы больше привыкли к роли диктаторов, нежели терпеливых, чутких, внимательных наставников, уважающих личность и всегда готовых предложить свою помощь.

В виде заключения можно отметить, что модульное преподавание материала позволяет реализовывать самые разнообразные концепции. Преподаватель имеет возможность выстроить образовательный процесс так, чтобы он идеально подходил профилю факультета. При этом традиционное для нашей страны поле академического образования, которое в структуре модуля обеспечивается идеальным балансом между фундаментальными и прикладными курсами, сохраняется.

#### Литература:

1. Юцявичене П.А. Основы модульного обучения / П.А. Юцявичене. - Вильнюс: Минвуз ЛитССР, 1989. – 219 с.
2. Блохин Н.В. Технология модульного открытого обучения в системе модернизации образования / Н. В. Блохин // Психологическое сопровождение процессов модернизации образования и профессионализации кадров: Материалы международного симпозиума. Часть 1. - 2002. - С. 24-25.
3. Тимофеева Ю.Ф. Роль модульной системы высшего образования в формировании личности педагога-инженера / Ю.Ф. Тимофеева // Высшее образование в России. – 1999. – № 4. – С. 119–125.
4. Суворова Г.М. Модульное обучение как технология [Электронный ресурс] / Г.М. Суворова // Информационная «копилка» опыта педагогов в сфере экологического образования и воспитания. – Режим доступа: <http://dlc-gw.edu.yar.ru>
5. Родина В.В. Опыт разработки модульно-блочной системы обучения: сб. трудов. научно-методич. конф. Ставропольской госсельхоз академии / В.В. Родина. – Ставрополь, 2005. - № 58. – С. 28–29.
6. Коньшева А.В. Модульное обучение как средство управления самостоятельной работой студентов / А.В. Коньшева // Высшее образование в России. - 2009. - № 11. - С. 18-25.

#### Сведения об авторе:

**Ореховская Наталья Анатольевна** (Москва, Россия), доктор философских наук, доцент, профессор Департамента социологии Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, e-mail: [orehovskaya@yandex.ru](mailto:orehovskaya@yandex.ru)

#### Data about the author:

**N. Orekhovskaya** (Moscow, Russia), Ph.D., Associate Professor, Department of Sociology Financial University under the Government of the Russian Federation, e-mail: [orehovskaya@yandex.ru](mailto:orehovskaya@yandex.ru)

УДК 37.032

## СПЕЦИФИКА УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У РАБОТАЮЩИХ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

А.Р. Дроздикова-Зарипова, Э.И. Муртазина, Р.Ш. Касимова

**Аннотация.** В данной статье освещаются проблемы изученности мотивов учебной деятельности студентов и специфики вторичной занятости студентов очной формы обучения. Авторами исследованы уровни учебной мотивации, иерархия и динамика мотивов учения на протяжении всех студенческих лет у работающих бакалавров, обучающихся по направлению психолого-педагогического образования. Выявлены системообразующие мотивы в структуре учебной мотивации у работающих студентов на каждом курсе обучения. В работе определены проблемные зоны в учебной деятельности студентов, а также намечены пути дальнейшего развития учебной мотивации у студентов, имеющих вторичную занятость.

**Ключевые слова:** учебная мотивация, мотивы учения, студенты, вторичная занятость, психолого-педагогическое образование.

## EDUCATIONAL MOTIVATION SPECIFICS AT WORKING FUTURE EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

A. Drozdikova-Zaripova, E. Murtazina, R. Kasimova

**Abstract.** The article highlights students' motivation for educational activity as well as the secondary employment of full-time students. The authors study educational motivation levels, and also hierarchy and dynamics of learning motives throughout all years of studying among working bachelors of psychological – pedagogical majors. The article reveals system-forming motives of students' educational motivation at each study year. The study determines the bottleneck of students' educational activity, as well as the ways of its further development.

**Keywords:** educational motivation, learning motives, students, secondary employment, psychological-pedagogical education.

В современных условиях в России при переходе на двухуровневую систему высшего образования проблема подготовки высококвалифицированных специалистов приобретает все большее значение и несколько иное содержание в свете новой образовательной парадигмы высшего образования. Процесс профессионального становления студентов довольно сложен и обуславливается различными факторами социально-психологического и педагогического порядка. Среди значимых факторов можно выделить адекватность мотивационной сферы студентов целям и задачам образовательной системы в высшем учебном заведении.

На протяжении многих лет советского и начала постсоветского периодов сформировался классический образ студента очной формы обучения, который ориентирован только на учебный процесс и профессионально-личностное развитие.

Социально-экономические трансформации, произошедшие в России за последние 20 лет, внесли коррективы и в систему высшего образования. Прежде всего, коммерциализация сферы образования и мизерные стипендии вынудили молодых людей сочетать образовательную деятельность с трудовой.

В современной России феномен «работающего студента» становится достаточно

распространенным. В последние годы, как отмечает В.И. Герчиков, в среднем около трети студентов дневных отделений совмещают учебу в вузе с относительно регулярной оплачиваемой работой, т.е. имеют вторичную занятость [2].

Между работающими и неработающими студентами существуют заметные различия и в учебе, и в поведении, и во взаимоотношениях как между собой, так и с преподавателями. Вторичная занятость студентов очной формы обучения приводит к существенным изменениям в установках и жизненных ценностях молодого поколения, также меняются отношение к учебе и учебная мотивация.

Вместе с тем, до сих пор в психолого-педагогической литературе не отражены результаты исследований специфики мотивации и динамики мотивов учебной деятельности у работающих студентов, хотя данная проблематика сохраняет свою актуальность.

Проблема мотивации вообще, и мотивации учебной деятельности в частности, является одной из фундаментальных проблем в отечественной и зарубежной психологии [7].

Если говорить о степени изученности мотивов учебной деятельности студентов, то за последние годы можно отметить ряд следующих интересных исследований.

М.Г. Рогов в своих работах пришел к выводу, что основными мотивами учебной деятельности



студентов являются мотивы развития личности и мотивы достижения успеха [5].

По мнению многих авторов (Ф.М. Рахматулина [4], С.Е. Чиркина [6] и др.), учебную деятельность студентов преимущественно характеризуют три вида мотивов: профессиональный, познавательный и мотив достижения успехов.

В диссертационном исследовании Е.Л. Афанасенковой получены интересные результаты, отражающие отличия в доминирующих мотивах учебной деятельности у студентов разной специализации: у студентов физико-математического отделения ведущими мотивами учения являются профессиональные и прагматические; у студентов отделения славянской филологии - широкие социальные мотивы и познавательные; у студентов отделения психологии - профессиональные, познавательные, прагматические, социальные и мотивы личного престижа, также сильна тенденция к избеганию неудач и ориентация на внешние стимулы в обучении [1].

В процессе обучения в вузе изменяются психологические особенности учебной деятельности студентов, а, следовательно, изменяется и иерархия мотивов учения студентов на разных курсах обучения.

В ряде психолого-педагогических работ исследуются аспекты динамики изменения иерархии мотивов учения студентов на протяжении всех лет обучения в вузе.

Так, в диссертации С.Ю. Ждановой (на материале изучения студентов-филологов и математиков), обнаружено, что первый курс характеризуется высокими показателями профессиональных и учебных мотивов студентов, на втором и третьем курсах наблюдается общее снижение интенсивности всех мотивационных компонентов с разрушением их иерархической системы, четвертый и пятый курсы специалитета особенны тем, что на фоне сниженных уровневых показателей растет степень осознания и интеграции различных форм мотивации обучения в единую целостную систему [3].

В работе Е.Л. Афанасенковой представлены следующие особенности мотивации учения у студентов - будущих практических психологов системы образования: 1) выраженность отрицательной мотивации учения практически на всех курсах обучения; 2) тенденция снижения профессионально-познавательных мотивов учения на II курсе и социальных мотивов на III курсе; 3) наличие стратегии избегания неудач как ведущей стратегии у значительной группы студентов [1].

Приведенные данные свидетельствуют о достаточно полиморфной структуре мотивации студентов, обучающихся на разных специальностях и на разных курсах обучения в вузе.

Для реализации исследования по выявлению особенностей мотивационной сферы и динамики изменения учебной мотивации у работающих студентов будущих педагогов-психологов были использован следующий диагностический инструментарий:

1) методика «Определение мотивации учения студентов» (В.Г. Каташев), позволяющая определить уровни мотивации учения студентов;

2) методика «Диагностика учебной мотивации студентов» (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой), выявляющая мотивы учебной деятельности (коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные, широкие социальные, а также мотивы творческой самореализации, избегания неудачи и престижа).

Опытно-экспериментальная работа была осуществлена в следующей последовательности. Первоначально проводилось анкетирование студентов – бакалавров, обучающихся по направлению психолого-педагогического образования по очной форме обучения в Казанском (Приволжском) федеральном университете с целью выявления работающих студентов, особенностей их вторичной занятости и успеваемости в ВУЗе. Затем были сформированы выборки работающих испытуемых на каждом курсе обучения, и проведены психодиагностические процедуры по изучению особенностей их учебной мотивации.

Общее количество респондентов, принимавших участие в исследовании на первом этапе, составило 198 человек. Распределение в процентном соотношении по работающим и неработающим студентам-бакалаврам на каждом курсе обучения следующее: на I курсе – 14,9% работающих студентов и 85,1% неработающих студентов, на II курсе – 24,4% и 75,6% соответственно, на III курсе – 29,7% и 70,3% соответственно, на IV курсе – 45,2% и 54,8% работающих и неработающих студентов. Средний возраст испытуемых: на I курсе – 17,7±0,6 лет, на II курсе – 19±0,5 лет, на III курсе – 19,7±0,5 лет, на IV курсе – 20,8±0,6 лет.

В ходе анкетирования у работающих испытуемых были выявлены среднеарифметические отметки за последнюю сессию на всех курсах обучения: на I курсе – 4,3 баллов, на II и III курсах - по 4,3 и 4,4 соответственно, на IV курсе – 4,1 баллов по 5-балльной шкале оценивания.

На основании полученных данных можно констатировать, что успеваемость у работающих студентов - будущих педагогов-психологов достаточно высокая и повышается до третьего курса, на последнем четвертом курсе успеваемость исследуемых студентов незначительно снижается, что обусловливается расширением круга интересов как профессиональных, так и досуговых.

В ходе опроса работающих студентов было обнаружено, что сферами их вторичной занятости являются:

- сфера обслуживания – 60% испытуемых;

- сфера торговли – 10% испытуемых;  
 - сфера развлечений – 20% испытуемых;  
 - сфера образования - 10% испытуемых от общего числа работающих респондентов.

Установлено, что средняя продолжительность рабочей недели у работающих студентов составляет 12,7 часов, при этом на I курсе – 8,9 часов, на II курсе – 9,8 часов, на III курсе – 15 часов, на IV курсе – 17 часов.

Полученные результаты тестирования с использованием методики определения мотивации учения студентов В.Г. Каташева представлены в таблице 1.

Таблица 1. - Распределение уровней мотивации учения у работающих студентов-бакалавров на каждом курсе обучения в вузе (в %)

Курс \ Уровни	I курс	II курс	III курс	IV курс
Низкий	25	17,6	18,2	21,4
Ниже среднего	0	29,5	36,4	14,3
Средний	25	35,3	36,4	42,9
Высокий	50	17,6	9	21,4

Из таблицы 1 видно, что динамика изменения уровней учебной мотивации у работающих студентов-бакалавров следующая: на первом курсе доминируют высокий уровень, на второй позиции - средний и низкий уровни; на втором и третьем курсах – средний и ниже среднего уровни; на четвертом курсе – средний уровень, при этом на втором месте - высокий и низкий уровни учебной мотивации.

Итак, можно сделать вывод, что на старших курсах у студентов проявляется достаточная направленность на учебно-профессиональную деятельность, на развитие самообразования и самопознание. Вместе с тем, у работающих студентов-бакалавров выпускного курса учебная мотивация ниже, чем у студентов первого курса. Данная ситуация напрямую связана с некоторым снижением успеваемости студентов и объясняется изменением смысла их учения,

Таблица 2. - Мотивы учения работающих студентов-бакалавров на каждом курсе обучения в вузе (в баллах)

Курс \ Мотивы	I курс	II курс	III курс	IV курс
M <sub>1</sub>	4,5	4,2	3,8	3,8
M <sub>2</sub>	2,9	2,6	2,4	3,1
M <sub>3</sub>	4,4	3,4	2,3	3,4
M <sub>4</sub>	4,1	3,9	3,8	3,2
M <sub>5</sub>	4,0	3,1	4,3	3,43
M <sub>6</sub>	4,0	3,6	3,4	3,6
M <sub>7</sub>	3,7	2,9	3	3,43

усилением общей неудовлетворённости процессом обучения на старших курсах.

С помощью метода математической статистики  $\chi^2$  - критерия Пирсона подтверждена динамика изменения распределений уровней учебной мотивации студентов, имеющих вторичную занятость, а, именно, при сопоставлении распределения уровней учебной мотивации у работающих студентов обнаружены различия на уровне значимости  $p \leq 0,05$  при переходе с первого на второй курсы, и с третьего на четвертый курсы ( $\chi^2_{\text{эмп.}} = 9,86$  и  $\chi^2_{\text{эмп.}} = 7,96$  соответственно).

По результатам тестирования с помощью методики для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунина) были выявлены иерархии мотивов учения у работающих студентов-бакалавров на каждом курсе обучения, см. табл. 2.

Условные обозначения:  $M_1$  – коммуникативные мотивы;  $M_2$  – мотивы избегания неудачи;  $M_3$  – мотивы престижа;  $M_4$  – профессиональные мотивы;  $M_5$  – мотивы творческой самореализации;  $M_6$  – учебно-познавательные мотивы;  $M_7$  – социальные мотивы.

В иерархии учебных мотивов у исследуемых студентов-бакалавров первые, вторые и третьи ранги занимают следующие мотивы: на I курсе – коммуникативные мотивы, мотивы престижа и профессиональные мотивы; на II курсе – коммуникативные мотивы, профессиональные мотивы, учебно-познавательные мотивы; на III курсе – мотивы творческой самореализации, коммуникативные мотивы и профессиональные мотивы; на IV курсе – коммуникативные мотивы, учебно-познавательные, мотивы творческой самореализации и социальные мотивы.

Наименее значимым учебным мотивом (занимает последнее место в иерархии мотивов) для работающих студентов является мотив избегания неудач, за исключением студентов-третьекурсников, у которых меньше всего выражен мотив престижа.

Полученные результаты нашего исследования частично подтверждают ранее опубликованные данные о ведущих учебных мотивах студентов, к которым отнесены профессиональный и познавательный мотивы (С.Ю. Жданова (1997), Ф.М. Рахматуллина (1981) и др.).

Выбор данных мотивов свидетельствует о стремлении студентов-бакалавров, обучающихся по направлению психолого-педагогического образования, овладеть профессиональными компетенциями. Студенты ориентированы на приобретение новых знаний и получение удовлетворения от самого процесса познания, проявляют интерес к способам саморегуляции учебной работы, рациональной организации собственного учебного труда, к методам научного познания, они также стремятся к самообразованию и к самостоятельному совершенствованию способов добывания знаний.

Вместе с тем у работающих студентов – бакалавров – будущих педагогов-психологов обнаружены и новые закономерности:

1) На протяжении всех курсов обучения ведущим мотивом учебной деятельности студентов-бакалавров является коммуникативный мотив, выступающий как профессионально значимый в профессии педагога и психолога. Данный мотив связан с потребностью в общении, утверждением в коллективе.

2) Мотив престижа занимает высокий ранг только у первокурсников и связан с желанием получить или поддержать высокий социальный статус.

3) У испытуемых на протяжении всех лет обучения в вузе постепенно снижается степень значимости изучаемых мотивов (снижаются максимальные баллы, отражающие значимость мотивов).

4) Профессиональный мотив, занимающий лидирующие позиции с первого по третий курсы обучения, к четвертому курсу утрачивает свою состоятельность.

5) На старших курсах получает приоритет такой мотив как мотив творческой самореализации, который связан с желанием более полно выявлять и развивать свои способности, творчески подходить к решению задач. Мы полагаем, что это обусловлено возможностью практической реализации потенциала студентов на конкретном рабочем месте, которое, к сожалению, зачастую не связано с их будущей профессией.

Интересен также и тот факт, что на протяжении всех лет обучения социальный мотив занимает низкие ранги в иерархии учебных мотивов студентов.

С целью получения более полной картины структуры учебной мотивации у студентов, имеющих вторичную занятость, на каждом курсе обучения был проведен корреляционный анализ и определены системообразующие мотивы на уровне статистической значимости  $p \leq 0,01$ . Выявлено, что на I курсе к их числу относятся коммуникативные мотивы и мотивы творческой самореализации, на II курсе – коммуникативные мотивы и мотивы престижа, на III курсе – коммуникативные мотивы, мотивы избегания неудач и мотивы престижа, на IV курсе – коммуникативные мотивы и мотивы престижа.

На основании проведенного корреляционного анализа обнаружена общая для всех студентов – бакалавров, обучающихся по направлению психолого-педагогического образования, детерминанта структуры учебной мотивации – коммуникативный мотив. У работающих студентов фактически на протяжении всех лет обучения важным системообразующим мотивом также является мотив престижа, который, как указывалось выше, не является ведущим мотивом в иерархии мотивов учения для данных испытуемых.

Таким образом, необходимо отметить, что некоторые мотивы учения студентами не осознаются в полной мере, а, следовательно, преподавателям важно четко и правильно

определять тенденции развития учебной мотивации студентов-бакалавров.

Следует подчеркнуть и такой важный аспект, что мотивационная сфера у работающих испытуемых достаточно жестко структурирована. Данное обстоятельство необходимо принимать во внимание при составлении формирующей психолого-педагогической программы, учитывая необходимость расширения выбора путей развития учебной мотивации студентов.

На основании полученных результатов можно сделать ряд следующих выводов:

1. Подтверждены данные других исследователей (В.И. Герчикова и др.) о возрастающем количестве студентов дневных отделений, имеющих вторичную занятость.

2. Успешность процесса учебно-профессиональной деятельности зависит от определяющих ее мотивов.

3. Существуют определённые линии развития мотивации, которые составляют генезис мотивации учебной деятельности студентов,

имеющий свои критические точки (например, ослабление учебной мотивации на втором курсе, что связано с периодом «разочарования» в профессии).

4. Мотивы являются подвижной системой, поэтому их можно усилить, ослабить и даже изменить в процессе обучения, учитывая иерархию и динамику их изменения на протяжении всех курсов обучения.

5. Студентам, имеющим вторичную занятость, необходимо уделять повышенное внимание со стороны профессорско-преподавательского состава с целью создания условий развития их учебной мотивации.

6. Учет особенностей структуры учебной мотивации работающих студентов вуза позволяет определить новые направления разработок психолого-педагогических подходов в решении вопросов по оптимизации учебно-познавательной деятельности и организации самостоятельной деятельности студентов.

#### **Литература:**

1. Афанасенкова Е.Л. Мотивы учения и их изменение в процессе обучения студентов вуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Афанасенкова Елена Леонидовна. - М., 2005. - 265 с.

2. Герчиков В.И. Феномен работающего студента вуза / В.И. Герчиков // Социология образования перед новыми проблемами. - Москва-Омск. - 2003. - С. 310-324.

3. Жданова С.Ю. Стиль учебной деятельности и его развитие (на материале исследования студентов-филологов и математиков): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Жданова Светлана Юрьевна. - Пермь, 1997. - 213 с.

4. Рахматуллина Ф.М. Мотивационная основа учебной деятельности и познавательной активности

личности / Ф.М. Рахматуллина // Психологическая служба в вузе; под науч. ред. Н.М. Пейсахова. - Казань: Изд-во Казанского университета, 1981. - С. 90-104.

5. Рогов М. Мотивация учебной и коммерческой деятельности студентов / М. Рогов // Высшее образование в России. - 1998. - № 4. - С. 90-96.

6. Чиркина С.Е. Мотивы учебной деятельности современного студента / С.Е. Чиркина // Образование и саморазвитие. - 2013. - № 4(38). - С. 83-89.

7. Kalatskaya N.N., Kostyunina N.Yu., Drozdikova-Zaripova A.R. Motivational peculiarities of schoolteachers in Russia / N.N. Kalatskaya, N.Yu. Kostyunina, A.R. Drozdikova-Zaripova // Life Science Journal. - 2014. - 11(11s). - № 55. - P. 243-247.

#### **Сведения об авторах:**

**Дроздикова – Зарипова Альбина Рафаиловна** (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: bina1976@rambler.ru

**Муртазина Эльмира Ильдусовна** (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: elil@inbox.ru

**Касимова Рамиля Шамильевна** (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: kasimovlar@mail.ru

#### **Data about the authors:**

**A. Drozdikova-Zaripova** (Kazan, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor at the Department of Pedagogy, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: bina1976@rambler.ru

**E. Murtazina** (Kazan, Russia) (Kazan, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor at the Department of Pedagogical Psychology, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: elil@inbox.ru

**R. Kasimova** (Kazan, Russia), candidate of pedagogical sciences, senior lecturer at the Department of Pedagogy, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: kasimovlar@mail.ru

УДК 378

## МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ МОДЕЛЕЙ И СТИЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В РАМКАХ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ ВУЗА

О.В. Чернышенко

**Аннотация.** В статье исследуется феномен педагогического общения. Представлена структура педагогического общения, раскрыты основные стратегические цели и средства педагогического общения. В статье также рассматриваются невербальные средства общения, используемые преподавателями в процессе коммуникации со студентами вуза, определена их специфика. Особое внимание уделено моделям и стилям педагогического общения и их связи с результатами образовательного и воспитательного процессов.

**Ключевые слова:** педагогическое общение, невербальные средства общения, стиль педагогического общения, модель педагогического общения.

## METHOD OF DIAGNOSTICS OF MODELS AND STYLES OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION WITHIN THE FRAMEWORK OF WORKING WITH STUDENTS

O. Chernyshenko

**Abstract.** The article explores the phenomenon of pedagogical communication. The structure of pedagogical communication is considered, the main strategic goals and means of pedagogical communication are in focus. The article also examines nonverbal communication tools used by teachers in the process of communication with students, their specificity is examined. Particular attention is paid to the models and styles of pedagogical communication and their connection with the results of the educational process.

**Keywords:** pedagogical communication, nonverbal communication, style of pedagogical communication, model of pedagogical communication.

Педагогическое общение – это общение преподавателя со студентами вуза во время учебного процесса, целью которого является создание благоприятных условий для развития мотивации обучающихся. Педагогическое

общение поддерживает творческий характер познавательной деятельности и формирует положительный эмоциональный климат в учебной аудитории. Представим структуру педагогического общения в виде рисунка:



Рисунок 1. - Структура педагогического общения

Основной целью педагогического общения является передача учителем социального, культурного и профессионального опыта, а также формирование соответствующих компетенций. Мы полностью согласны с Т.М. Давыденко и Е.Н. Шафоростовой, что в профессиональные компетенции педагога следует включать систему его теоретических знаний и способов их применения на практике, а также интегративные показатели его личности, в том числе речь и стиль общения [1, с.49]. Однако не всегда педагог обладает умением и навыками грамотной передачи информации и правильного построения коммуникативной стратегии. В этом ему может помочь педагогическая риторика. Таким образом, предназначением педагогической риторики можно считать совершенствование речевого аспекта педагогического общения, моделирование коммуникативных ситуаций, которые могут возникнуть в образовательном процессе.

Вслед за Б.Ф. Ломовым и Н.А. Ипполитовой выделим следующие функции педагогического общения:

- *информационно-коммуникативная* (гностическая) функция, которая отвечает за обмен информацией и её восприятие, т.е. приобретение предметных знаний и социального опыта;

- *воспитательно-коммуникативная* функция, отвечающая за эмоциональный контакт между педагогом и обучающимися, а также направленная на развитие личностных качеств и эмоциональной сферы обучающихся и формирование их эстетического вкуса;

- *регуляционно-коммуникативная* (организаторская) функция, состоящая в организации совместной деятельности и коррекциях способов интеракции по линии «учитель – ученик» [2, с.78; 3, с.10-11].

В педагогическом общении существует определённый круг речевых ситуаций, заданный спецификой дидактической направленности коммуникации и некоторым коммуникативным лидерством педагога. Можно выделить несколько особенностей речевой ситуации педагогического общения:

- статичность коммуникативных ролей (педагог – обучающийся);

- типологическая ситуация педагогического общения (учебное занятие);

- относительное постоянство структуры речевой ситуации педагогического общения (этапы учебного занятия).

Безусловно, существует определённая специфика невербальных средств педагогического общения:

- особенности проксимики – выбор пространственного положения (у доски или за учительским столом при объяснении материала, между рядами при самостоятельной работе обучающихся), контролирование расположения обучающихся по отношению друг к другу;

- интонационные средства, суггестивность и адаптивность голоса;

- использование логического ударения и паузирования (в частности, неграмматические паузы на месте постановки знаков препинания во время диктовки текста);

- особенности кинесики – самоконтроль модальных жестов согласия/несогласия, одобрения или порицания, использование жестов-информаторов;

- необходимость умения распознавать «код» мимических знаков [3, с.30-38].

В соответствии с речевой ситуацией педагогического общения реализуются те или иные стратегические цели. Представим их в виде таблицы.

Таблица 1. - Стратегические цели педагогического общения

Стратегическая цель педагогического общения	Содержание цели педагогического общения
информирование	представление информации по теме урока конкретно и беспристрастно
убеждение	апеллирование к аналитическому мышлению обучающегося посредством логических доказательств и аргументов, чтобы убедить его в чём-либо
внушение	обращение к чувствам аудитории с использованием эмоциональных средств суггестии
побуждение к действию	убеждение в необходимости действия и вызывание совершения данного действия

Существуют различные модели педагогического общения, однако наиболее

распространены две из них: учебно-дисциплинарная и личностно ориентированная:

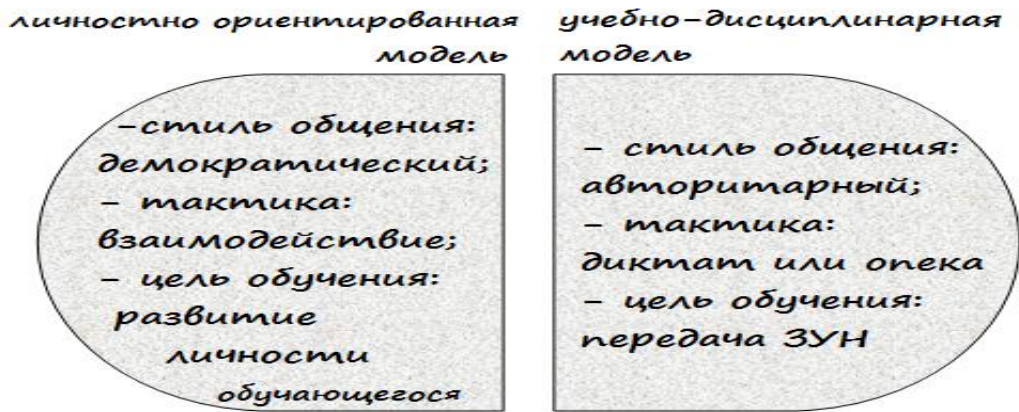


Рисунок 2. - Модели педагогического общения

С моделями педагогического общения не следует смешивать стили педагогического общения. Под стилем педагогического общения принято подразумевать индивидуально-

типологические особенности взаимодействия педагога с обучающимися. Общепринятой является следующая классификация [4, с.568-570]:



Рисунок 3. - Стили педагогического общения

От выбранного стиля педагогического общения во многом зависят результаты обучения и воспитательного процесса. Не менее важна для учителя и профессиональная речевая культура. Наиболее важными, на наш взгляд, являются ее следующие характеристики:

- лексическая и эмоциональная выразительность;
- грамотность;
- уместность и доступность;
- орфоэпическая правильность;
- соблюдение этических и коммуникативных норм;

- подготовленность.

По нашему мнению, для педагога неприемлем литературно-разговорный тип речевого поведения. Профессиональная культура речи педагога важна потому, что учитель с низким уровнем речевой культуры не сможет выполнять своё предназначение: научить, воспитать и развить всё лучшее в обучающемся [3, с.196]. Нам представляется востребованной вся совокупность методов и средств обучения, позволяющих максимально осмысленно для самих обучающихся объединить сферы вербальной и невербальной коммуникации [5, с.155].

*Литература:*

1. Давыденко Т.М., Шафоростова Е.Н. Профессионализм и профессиональные компетенции преподавателя в теории педагогики / Т.М. Давыденко, Е.Н. Шафоростова // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. – 2016. – № 1. – С. 46-50.
2. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида / Б.Ф. Ломов // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М., 1976. – 256 с.
3. Риторика: учебник / З.С. Смелкова, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская и др.; под ред. Н.А. Ипполитовой. – М.: Проспект, 2010. – 448 с.
4. Сластенин В.А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
5. Чернышенко О.В. Лингводидактический потенциал креолизованного текста в рамках компетентностного подхода / О.В. Чернышенко // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 5. - С. 155-159.

*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





УДК 378

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА УНИВЕРСИТЕТА ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

И.Н. Айнутдинова

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам организации образовательного пространства в университетах России для эффективного обучения студентов иностранным языкам. Автор на основе сравнительного анализа теоретических и практико-ориентированных подходов отечественных и зарубежных учёных к проблеме образовательного пространства делает вывод о важности и актуальности темы для общества и образовательного сообщества, в том числе для осмысления современного образования в целом. Процессы глобализации, информатизации и интеграции побуждают университеты к изменению содержания и организации образования, меняют вектор их деятельности в сторону технологичности и инноваций, направляют на поиск новых способов структурирования их систем. Цель данной статьи – изучить и проанализировать современное состояние проблемы; систематизировать и конкретизировать понятийный аппарат; определить позитивные тренды для моделирования и организации образовательного пространства вуза, улучшающего результаты обучения студентов.

**Ключевые слова:** образовательное пространство, университет, студенты, взаимодействие, сотрудничество, качество образования, технологичность, открытость, интеграция.

## PECULIAR FEATURES OF ORGANIZATION OF LEARNING SPACES OF UNIVERSITIES FOR EFFECTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHING

I. Ainoutdinova

**Abstract.** The article is devoted to the problem of organization of learning spaces of universities in Russia for effective foreign language teaching of students. The author, on the basis of a comparative analysis of the theoretical and practice-oriented approaches of domestic and foreign scholars to the problem of the educational space, concludes that the topic is important and relevant for the society and the educational community, including the general comprehension of modern education. The processes of globalization, informatization and integration are encouraging universities to change the content and organization of education, changing vector of their activities in the direction of technology and innovation, directing them to search for new ways of structuring their systems. The purpose of this article is to study and analyze the current state of the problem; systematize and concretize the conceptual apparatus; identify positive trends for modeling and organizing learning spaces of universities in order to improve the learning outcomes of their students.

**Keywords:** learning spaces, university, students, networking, collaboration, quality of education, technological effectiveness, openness, integration.

Процессы глобализации и интеграции в образовании, открытость информационного пространства, расширяющиеся возможности получения дополнительного и непрерывного образования, возрастающий интерес к изучению иностранных языков в бытовом, академическом и профессиональном контексте – всё это и многое другое меняют вектор деятельности университетов в сторону технологичности, инноваций, гибкости и доступности; побуждают к изменению содержания и организации учебного процесса; направляют на поиск новых способов структурирования их систем в целях улучшения результатов обучения студентов [7].

Поиск оптимальной модели образовательного пространства университета коррелируется с запросом общества на развитие инновационного образования, ориентированного на будущее, подготовку конкурентоспособных специалистов и

развитие гармоничных в интеллектуальном, культурном и нравственном смысле граждан. Университеты при организации и создании образовательного пространства должны прислушиваться не только к вызовам современности, но и учитывать исторические этапы, опыт и закономерности развития общества. В этой связи придется искать компромисс между сложившимися традициями в отечественном фундаментальном образовании и новыми веяниями, связанными с вхождением России в мировое образовательное пространство.

Сегодня, как показывает опыт, понятие «образовательное пространство» применяется достаточно широко в различных по масштабам, содержательным характеристикам и формальным признакам интерпретациях. В научно-педагогической литературе этот термин используется как для характеристики мирового

образовательного пространства, так и образовательного пространства отдельно взятой личности [5]. Так, *мировое образовательное пространство* – объединяет национальные образовательные системы разных стран, типов и уровней, значительно различающиеся по историческим, философским и культурным традициям, уровню целей, задач и методов обучения, своему качественному состоянию, при наличии в каждой образовательной системе глобальных тенденций и сохранении разнообразия и идентичности. ЮНЕСКО как специализированное учреждение ООН по вопросам образования, науки и культуры осуществляет организационное регулирование процесса развития мирового образовательного пространства; разрабатывает для всех стран международно-правовые акты как глобального, так и регионального характера. В частности, ЮНЕСКО сформулировала пять (5) основных компетенций для личностного роста каждого индивида (политические и социальные; межкультурные; коммуникативные; связанные с возникновением общества информации; реализующие способность и желание учиться), подготовила стандарты по компетентности учителей в использовании ИКТ и др. [8].

*Европейское пространство высшего образования* – объединяет образовательные системы всех стран-участниц Болонского процесса (с 1999 г.; Россия присоединилась в 2003 году); основано и стало реальностью после подписания декларации на конференции Будапешт – Вена в марте 2010 года.

*Единое образовательное пространство России* – представляет всю совокупность образовательных учреждений разного типа на территории РФ и взаимодействующих с ними общественных и государственных организаций, а также всех образовательных и учебно-воспитательных процессов; регулируется Федеральным законом «Об образовании» (№ 273-ФЗ от 21.12.2012) и другими нормативными документами, призванными обеспечить вариативность и единый минимум содержания образовательных программ на базе принятых ФГОС.

*Региональное образовательное пространство* – географически локализуется в границах одного из 85-ти субъектов РФ (республик, краёв, областей, городов федерального значения, автономной области и автономных округов); имеет свои региональные законы и нормативные акты.

*Образовательное пространство учебного заведения* – представляет многокомпонентную и многоуровневую систему, которая включает в себя не только отдельную школу, вуз, научный

центр, управленческую структуру вкупе со средствами обучения, мебелью и оборудованием, но и специфические цели, задачи и условия обучения, а также факторы, связи и взаимодействия субъектов образовательного процесса, определяющие характер педагогических процессов.

*Образовательное пространство отдельно взятой личности* – включает, помимо учебного пространства, ещё и жизненное, и личностное пространство [5]; во взаимосвязи они направлены на удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, повышении профессиональной квалификации и др.

Суммируя вышеизложенное, можно утверждать, что образовательным пространством называются совершенно разные объекты и субъекты образовательной реальности, вкупе представляющие структурированную иерархическую систему во всем многообразии её свойств и характеристик (открытость, инновационность, технологичность, гуманизм и др.); условий (глобализация, информатизация, интеграция, стандартизация, запрос общества на новые профессии, улучшение качества образования, индивидуальное и социальное разнообразие и др.); функций (обучающая, воспитывающая, формирующая, развивающая, социализирующая и др.); уровней (мировой, европейский, федеральный, региональный, уровни вуза и отдельной личности) и направлений (векторов) деятельности (регулирующий, перспективный, коммуникативно-информационный и деятельностно-стимулирующий) [2].

Обратимся к *образовательному пространству университета* как одному из видов образовательных организаций высшего образования России (наряду с институтом и академией). Университет – это высшее учебное заведение, реализующее образовательные программы высшего образования всех уровней по широкому кругу направлений подготовки (специальностей), а также программы подготовки, переподготовки или повышения квалификации работников высшей квалификации, научных и научно-педагогических работников. Как правило, университет выполняет фундаментальные и прикладные научные исследования по широкому спектру наук и является ведущим научным и методическим центром в областях своей деятельности. Многие университеты действуют как учебно-научно-практические комплексы; объединяют в своём составе несколько институтов или факультетов, в

которых представлена совокупность различных дисциплин, составляющих основы научного знания [8].

Исходя из определения университета и образовательного пространства учебного заведения, можно сделать вывод, что образовательное пространство университета включает в себя множество пространств разной направленности, расположенных в разных структурных подразделениях. Оно представляет собой часть более широкого общественно-социального пространства как некий открытый образовательный континуум во всем многообразии его системных, процессуальных, ресурсных, субъектно-деятельностных, духовных и информационных составляющих. Целостность пространства обеспечивается интеграционными процессами, проявляющимися на всех его уровнях и затрагивающих все компоненты, а также непрерывностью образовательного процесса во всех составляющих и по всем параметрам [9].

Результатом реализации указанных критериев должно стать создание комфортной развивающей образовательной среды. По мнению ряда авторов (Алиева Л.В., Кривых С.В., Мироненко Ю.Д. и др.), понятия «образовательная среда» и «образовательное пространство» в данном контексте очень близки по значению, практически синонимичны [4;6]. Отходя от философской трактовки терминов, согласимся с этими авторами, ибо создание определенных условий, которые бы оказывали влияние на студентов и преподавателей (пространство), но при этом не подразумевать, что субъекты являются неотъемлемой составной частью данного пространства (среда) было бы, на наш взгляд, ошибочным.

По мнению Алиевой Л.В., образовательное пространство университета – это поликультурная, культурно-образовательная и профессиональная среда жизнедеятельности и воспитания студентов [6], где за счёт создания благоприятных условий для развития личности студентов и профессионального совершенствования педагогов достигается высокое качество образования. Взаимодействие, сотрудничество и партнерство наполняют пространство университета реальными ценностями, целями, традициями, признанными нормами отношений и общения, что позволяет рассматривать его как педагогически организованную воспитательную среду, в которой приоритетным ценностным содержанием образования становится воспитание готовности к успешной профессиональной деятельности и личностное развитие студентов.

Идея организации эффективного

образовательного пространства для целей улучшения образования активно изучается и воплощается также и зарубежными коллегами. Регулярно проводятся научные и научно-практические конференции (например, *Next Generation Learning Spaces 2017* в Сан-Диего, США; *Learning Space Design* в Сиднее, Австралия), печатаются научные и электронные журналы (например, *Journal of Learning Spaces*, *Learning Spaces – Teaching Times*), открываются сайты в помощь разработчикам электронного контента (например, *Learning Spaces*: <http://www.learningspaces.io/>; *Learning Spaces Collaboratory*: <http://www.pkallsc.org/>), создаются, тестируются и совершенствуются системы оценки деятельности университетов с позиции внедрения лучших моделей в их практику (например, проект *Learning Space Rating System*, осуществляемый при поддержке *EDUCAUSE*) и многое другое [10;12].

Как отечественные, так и зарубежные учёные сходятся в понимании важности совершенствования образовательного пространства университета с учётом современных глобальных тенденций, экстраполирующихся на страны и континенты. При этом организация такого пространства должна проводиться с учётом внутренней жизни университета, тех целей и задач, которые вуз ставит и решает в своей ежедневной деятельности, включая функционирование системы управления (правовое регулирование, кадры, контингент, содержание образования, учебный процесс, учебно-методическое и информационное обеспечение, научно-исследовательская деятельность, инновационное и перспективное развитие и др.); системы мониторинга и контроля качества образования и результатов обучения; системы финансирования, отвечающей, в том числе, и за бюджет, выделяемый на внедрение высокотехнологичных программных и аппаратных средств обучения и создание комфортных условий для всех участников образовательного процесса [11;12].

Обучение иностранным языкам в университете является неотъемлемой частью образовательных программ по всем направлениям (специальностям) подготовки. Будучи представленным как отдельное структурное подразделение университета, институт (или кафедры) иностранных языков по умолчанию интегрирован в его образовательное пространство. При этом специфика дисциплины «Иностранный язык» (межкультурная, коммуникативная, гуманитарная, междисциплинарная, практико-ориентированная), актуальность и общественная значимость владения

иностранным языком побуждают образовательное пространство университета к развитию, переменам, а иногда и кардинальной смене изначально разработанной и уже действующей модели. В идеале выстраивается мультязычное/полиязычное образовательное пространство университета с учётом включения родного языка и преподавания одного или нескольких иностранных языков студентам (обычно английский, немецкий, французский, испанский и др.) Такое пространство функционирует во взаимосвязанности и взаимодополняемости всех составляющих компонентов, традиционно интегрированных в образовательное пространство вуза [7;9].

Опосредованные запросом общества на подготовку конкурентоспособных профессионалов и в русле действующих ФГОС (федеральные образовательные стандарты), меняются цели, задачи, структура, содержание и учебно-методическое сопровождение дисциплины «Иностранный язык» в сторону алгоритмизации (модульности), технологизации, профессиональной ориентации, информатизации и индивидуализации обучения [1]. Коммуникативная и межкультурная природа иностранного языка, помимо прочего, актуализирует поиск возможностей и решений для сближения учебного процесса с условиями управляемого овладения студентами языком в более естественной обстановке.

Обучение иностранному языку на профессионально-ориентированной основе будет результативным, если организовать образовательное пространство университета с учётом меняющихся стилей обучения современных студентов, которых принято относить к «цифровому» поколению Z, и с соблюдением ряда других требований. Во-первых, это создание информационно-коммуникационной среды вуза, опосредованной бесперебойным доступом к компьютерам и глобальной сети Интернет, включающей работу сайта университета, портала электронного и дистанционного образования, электронной библиотеки и др. [11].

Во-вторых, это оснащение аудиторий и лекториев современным оборудованием, адаптированным для работы как с внешними, так и внутренними носителями информации и иными образовательными ресурсами.

В-третьих, это разработка, апробация и внедрение академическим сообществом в совокупности набора инновационных форм, методов, методик, технологий и средств обучения, адекватных заявленным целям и задачам. Формы обучения иностранному языку

при этом могут быть синхронными и асинхронными, аудиторными и дистанционными, с привлечением носителей языка, с участием преподавателя или с большей долей самостоятельной работы студентов [11]. Методы обучения могут варьироваться от традиционных, направленных на развитие 4-х видов речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо), до прорывных, направленных на формирование и развитие искусственной билингвальности, когнитивных, метапредметных и исследовательских качеств, критического мышления (например, активные, интерактивные, проективные, игровые, кейс-методы и др.) [3]. Методики и технологии обучения должны в данном контексте давать однозначные ответы на вопросы: «Как и чему учить?» и «Как учить результативно и эффективно?» Очевидно, что наиболее благоприятным вариантом изучения иностранного языка для сегодняшних студентов, привыкших с детства к смартфонам, компьютерам, планшетах и Интернету, будет обучение в комфортных для них условиях виртуальной среды (например, *e-Learning*, *CALL – computer assisted language learning*, *WBL – web-based learning*, *smart-learning*, *distance learning* и др.). При этом опыт показывает, что, несмотря на то, что это поколение студентов четко разделило свою жизнь, включая общение и получение образования, на офф-лайн и он-лайн режимы, большинство всё же осознает необходимость участия преподавателей в их обучении [10]. Видимо, поэтому сегодня большой популярностью пользуются технологии смешанного обучения, в основе которых лежит сочетание интегрированных в учебный процесс технологий электронного обучения с традиционными аудиторными (*face-to-face*) занятиями и методиками (например, *blended learning*, *flipped class* и др.). Средства обучения также равномерно должны быть представлены как традиционными печатными учебниками, учебными пособиями, раздаточным материалом и т.д., так и современными аудиовизуальными и мультимедийными образовательными ресурсами, размещенными в сетевом формате или на цифровых носителях [1].

В-четвертых, крайне важной нам представляется организация контроля и эвальвации результатов обучения с применением специально разработанных педагогических тестов для оценки знаний и качества обучения, установления междисциплинарной связи изучаемого языка со специальными дисциплинами.

В-пятых, обучение иностранному языку в университете может быть признано эффективным при сформированной готовности преподавателей

и студентов к применению модели профессионально-ориентированного обучения на практике, с учётом поэтапности, регулярности и продуктивности занятий для успешного овладения предметом. Достижению положительных результатов способствуют и новые личностно-ориентированные формы взаимодействия «преподаватель-студент», основанные на сотрудничестве, партнерстве и

взаимном уважении (например, *feedback, networking, crowdsourcing* и др.) [1].

Описанный пример образовательного пространства университета – это лишь проектная модель автора. Как нам представляется, данный формат организации образовательного пространства может рассматриваться в качестве образовательного стартапа для эффективного обучения иностранным языкам.

#### Литература:

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

2. Беккер И.Л., Журавчик В.Н. Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория / И.Л. Беккер, В.Н. Журавчик // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2009. – № 12(16). – С. 132-140.

3. Кузьмина Л.Г. Иноязычное образовательное пространство вуза и основные принципы его формирования / Л.Г. Кузьмина // Вестник ВГТУ, 2013. – № 3(2). – С. 67-70.

4. Кривых С.В. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах / С.В. Кривых // Мир науки, культуры, образования. – № 2(27). – С. 106-111.

5. Мазова С.В. Образовательное пространство как фактор развития личности воспитанника [Электронный ресурс] / С.В. Мазова // Электронный научно-практический журнал «Гуманитарные научные исследования», 2012. – № 4. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2012/04/850>

6. Мироненко Ю.Д. Создание и использование открытого образовательного пространства как культурной и профессиональной социализации детей, подростков и молодежи / Ю.Д. Мироненко; под ред. Т.А. Артюхиной, Н.А. Нефедовой. – М.: Ресурсный Центр «1-го МОК», 2015. – 143 с.

7. Семенова Е.В., Семенов В.И. Современное

образовательное пространство: многомерность понятия [Электронный ресурс] / Е.В. Семенова, В.И. Семенов // Электронный научный журнал «Современные проблемы науки и образования», 2013. – № 4. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9999>

8. Трегубова Т.М. Вызовы и проблемы высшего образования в условиях международного сотрудничества // Т.М. Трегубова, Р.Ю. Даутова, А.С. Кац // Материалы XI Международной научно-практической конференции «Академическая наука - проблемы и достижения», North Charleston, USA, 2017. – Том 1. – 218 с. – С. 109-112.

9. Трегубова Т.М., Тигина Ю.О. Экспериментальная проверка педагогических условий профессионализации содержания иноязычной подготовки будущих бакалавров [Электронный ресурс] / Т.М. Трегубова, Ю.О. Тигина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/121-18439>

10. Brown M.B. & Lippincott J.K. (2003). Learning Spaces: More than Meets the Eye / Malcolm B. Brown & Joan K. Lippincott. EDUCAUSE Quarterly, vol. 26 (1). – pp. 14–16.

11. King E., Joy M., Foss J., Sinclair J. & Sitthiworachart J. (2015). Exploring the impact of a flexible, technology-enhanced teaching space on pedagogy. Innovations in Education and Teaching International, Vol. 52, No. 5. – pp. 522–535.

12. Oblinger D.G. (2006). Learning Spaces // Diana G. Oblinger (Editor). Publisher: Educause, Louisville, Colorado – Washington, DC, USA. – P. 444.

#### Сведения об авторе:

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

#### Data about the author:

**I. Ainoutdinova** (Kazan, Russia), D.Phil. in Pedagogical Sciences, Associate professor, Department of Foreign Languages for courses in social sciences and humanities, Institute of International Relations, History and Oriental Studies, Kazan (Volga region) federal university, e-mail: [iainoutd@mail.ru](mailto:iainoutd@mail.ru)

УДК 378.14.014.13

## ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Г.Ф. Дульмухаметова, З.Н. Сиразиева

*Аннотация.* В статье описывается роль выполнения студентами самостоятельной работы при изучении иностранного языка под непосредственным или опосредованным руководством преподавателя. Высшая школа должна отводить достаточное количество времени на организацию самостоятельной деятельности студентов и выработку навыков самостоятельной работы. Авторы рассматривают различные виды деятельности, выполняемые студентами при подготовке к практическим занятиям. Самостоятельная работа студентов направлена на формирование коммуникативной компетенции, позволяющей будущему специалисту вести деловое и повседневное общение на иностранном языке. В статье подробно раскрываются аспекты работы студентов в научном кружке. На заседаниях кружка обсуждаются основные тенденции развития современного английского языка, его значение в условиях международной коммуникации, роль иностранного языка в жизни студентов.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа, изучение иностранного языка, процесс изучения, научный кружок, профессиональная деятельность.

## THE ORGANIZATION OF STUDENTS' SOLITARY ACTIVITY IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

G. Dulmuhametova, Z. Sirazieva

*Abstract.* The article describes the role of performance of students' solitary work during learning foreign language under the guidance of the teacher. The higher school has to take enough time for the organization of students' solitary work and development of skills of this work. Authors investigate the different types of activity which are carried out by students during preparation for practical training. Solitary work is directed to formation of the communicative competence allowing future expert organizes business and daily communication in a foreign language. The article reveals in detail aspects of students work in a scientific circle. The main tendencies of development of modern English, its value in the conditions of the international communication, a role of a foreign language in life of students are discussed at meetings of a circle.

*Keywords:* solitary work, learning foreign languages, process of studying, scientific circle, professional activity.

Как показывает практика преподавания дисциплин «Иностранный язык», «Иностранный язык для профессионального общения», в процессе самостоятельной работы студент, становясь активным субъектом учебного процесса, приобретает компетенции, связанные с его будущей специальностью: навыки самоорганизации, самоконтроля, самоуправления, саморефлексии. Самостоятельная работа предполагает, прежде всего, реализацию основных задач, направленных на развитие деятельности обучаемых, а также выработку самостоятельности, самовыражения в реализации профессиональных задач. Самостоятельная работа подразумевает под собой способ учебной деятельности, при котором студентам предлагаются упражнения различного типа и руководства для их выполнения без непосредственного участия преподавателя, но под его контролем [2, с.113]. Выполнение заданий требует от студентов умственного напряжения. Следует отметить, что самостоятельная работа может быть как индивидуальной, так и групповой. Виды самостоятельной работы определяются,

исходя из уровня подготовленности самих студентов (Beginner, Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate), их знаний и умений. Задача преподавателя заключается в развитии у студентов интереса к накоплению необходимых знаний. Отметим следующие виды работ, которые студент может выполнять в ходе самостоятельной работы под контролем преподавателя: 1) осваивать содержание заданной темы, которое выносится на самостоятельную работу, в соответствии с компетенциями, отраженными в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) по дисциплинам «Иностранный язык», «Иностранный язык для профессионального общения»; 2) планировать данный вид деятельности в соответствии с графиком самостоятельной работы; 3) осуществлять самостоятельную работу в организационных формах, которые, предусмотрены учебным планом и рабочей программой преподавателя; 4) отчитываться по результатам выполненной работы в соответствии с графиком представления результатов [4, с.22].

Следует отметить, что сверх предложенного преподавателем (при обосновании и согласовании с ним) минимума обязательного содержания, определяемого (ФГОС ВО) по данной дисциплине, студент может: самостоятельно определять уровень проработки содержания представленного материала; предлагать интересные идеи в области иностранного языка; в рамках общего графика выполнения самостоятельной работы предлагать обоснованный индивидуальный график выполнения и отчетности по ее результатам; предлагать свои варианты самостоятельной работы; использовать для самостоятельной работы учебные и учебно-методические пособия, методические указания к выполнению СРС, терминологические словари и т.д. [1, с.46]; использовать самоконтроль результатов самостоятельной работы.

Самостоятельная работа студента заключается в его участии в работе научного кружка, который функционирует на кафедре гуманитарных дисциплин и иностранных языков Казанского кооперативного института (филиала) Российского университета кооперации. Данный научный кружок носит название «Иноязычная профессионализация студентов», где обсуждаются разные темы совместно со студентами и преподавателями кафедры. В основную тематику научного кружка включаются следующие вопросы для обсуждения: международный культурный обмен и развитие языков в разные эпохи становления России; профессиональное общение на английском языке; лингвокультурологические особенности стран изучаемого языка; язык и культура в России, Англии и США; знание иностранного языка – залог профессионального успеха; социально-экономические проблемы города (на английском и русском языках); защита докладов студентами по следующим темам: «Мой взгляд на изучение иностранных языков: преимущества и недостатки», «Компьютер в обучении иностранному языку», «Специфика изучения английского языка в сфере таможенного дела», «Экономика Татарстана: перспективы

развития». Работа в научном кружке осуществляется преподавателями поэтапно. Студентам предоставляется время на самостоятельную работу при поиске литературы и подготовке к ответам по заданным заранее темам. На основе деятельности студенческого кружка организован English speaking club, целью которого является совершенствование разговорных навыков студентов по английскому языку, повышение уровня профессионального английского языка и обогащение лексики экономической и таможенной терминологией. Данный вид деятельности заинтересовывает студентов возможностью выступать с иноязычной речью в аудитории, общаться с преподавателями кафедры, а также с носителями языка, что в целом активизирует работу студентов. В работе кружка преподаватели используют компетентностный подход, успешность которого отражается в том, насколько студенты неязыкового вуза (например, направления «Менеджмент», «Экономика», специальность «Таможенное дело») оказываются готовыми в будущем выдержать конкуренцию на свободном рынке труда и занять достойное место не только в своем обществе, но и в международном внешнеэкономическом сообществе [3, с.63]. Следует отметить также и положительные стороны данного вида работы. Эта работа проявляется в ряде обстоятельств, а именно: студенты участвуют в процессе добывания новых знаний, умений и навыков; приобретаемые знания становятся прочными и целенаправленными; студенты видят практические результаты своей деятельности. Данный вид работы оказывает влияние на их дальнейшую деятельность путем приобретения начальных навыков в самостоятельной работе при изучении языков [5, с.35].

На итоговом заседании кружка нами был проведен анонимный анкетный опрос студентов, посещавших кружок в течение учебного года. Было опрошено 50 человек. Данная таблица показывает результаты опроса.

Таблица 1. Результаты опроса студентов

Вопросы	Количество студентов	
	да	нет
1. Возникают ли у вас трудности при выполнении самостоятельной работы, если материал полностью сопровождается информацией?	10	40
2. Играет ли знание иностранного языка важную роль в становлении конкурентоспособного специалиста	43	7
3. Иностраный язык нужен не столько для возможного общения с иностранцами, сколько для будущей профессиональной деятельности и для общего развития	45	5

Таким образом, исходя из вышеуказанной таблицы, мы можем сделать выводы о том, что 80% студентов видят выполнение самостоятельной работы при изучении определенного языка без затруднений в том случае, если она была сопровождается информацией преподавателя. При этом отметим, что знание правил не только письменного, но и устного компонентов самостоятельной работы значительно упрощает ее выполнение и увеличивает

интерес к изучаемому языку. 90% студентов, получающие высшее образование, из числа опрошенных, считают, что знание иностранного языка играет неотъемлемую роль в становлении конкурентоспособного специалиста. Студенты отметили, что иностранный язык нужен не столько для возможного общения с иностранцами, сколько для будущей профессиональной деятельности и для общего развития.

**Литература:**

1. Арынбаева Р.А., Кизбаева Ж.К., Бимурзина А.А. Самостоятельная работа студентов как средство развития самостоятельности студентов / Р.А. Арынбаева, Ж.К. Кизбаева, А.А. Бимурзина // Наука и мир. – 2016. - № 6(34). - С. 46-48.

2. Дульмухаметова Г.Ф. Организация самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку / Г.Ф. Дульмухаметова // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 6-1(113). - С. 112-115.

3. Дульмухаметова Г.Ф., Сиразиева З.Н. Специфика компетентностного подхода в обучении английскому языку в неязыковом вузе / Г.Ф. Дульмухаметова, З.Н. Сиразиева // Научное обозрение: гуманитарные исследования. - 2016. - № 12. - С. 61-66.

4. Качалов Н.А., Шатилов С.Ф. Организация самостоятельной работы студентов – важный фактор интенсификации учебного процесса в языковом педагогическом вузе / Н.А. Качалов, С.Ф. Шатилов // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты: научный журнал. – Москва – Челябинск: Изд-во «АНО «Со-Действие», 2010. - С. 20-46.

5. Положай Е.А. Роль самостоятельной работы в формировании учебно-познавательных мотивов учащихся (на примере иностранного языка) / Е.А. Положай. - Нижнетагильский государственный педагогический институт. Кафедра английского и французского языков. - Нижний Тагил, 2003. - С. 30-50.

**Сведения об авторах:**

**Дульмухаметова Гульнара Фаридовна** (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков, ККИ РУК, e-mail: dulmuhametova.gulnara@yandex.ru

**Сиразиева Зарина Наилевна** (г. Казань, Россия), кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков, ККИ РУК, e-mail: nygnoe@mail.ru

**Data about the authors:**

**G. Dulmuhametova** (Kazan, Russia), PhD (Pedagogics), Associate Professor, Department of Humanities and Foreign Languages, Kazan Cooperative Institute (branch) of Russian University of Cooperation, e-mail: dulmuhametova.gulnara@yandex.ru

**Z. Sirazieva** (Kazan, Russia) PhD (Philology), Associate Professor, Department of Humanities and Foreign Languages, Kazan Cooperative Institute (branch) of Russian University of Cooperation, e-mail: nygnoe@mail.ru



УДК 372.8

## ИНТЕРАКТИВНЫЙ КЛУБ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

М.В. Зонова, Н.Г. Соснина

*Аннотация.* Для современного специалиста, независимо от того, в какой сфере деятельности он занят, чрезвычайно важно владение искусством общения на родном и на иностранном языке. В информационном обществе от уровня и качества коммуникативных навыков человека во многом зависят успехи в личной и профессиональной сферах. В процессе обучения иностранным языкам в вузе существует возможность создания условий для реальной коммуникации и, как результат, формирования способности к межличностному и межкультурному взаимодействию.

*Ключевые слова:* методика преподавания иностранных языков, иноязычная коммуникативная компетенция, коммуникативная основа обучения, интерактивные методы обучения, приемы обучения, интерактивный клуб.

## INTERACTIVE CLUB AS A MEANS BUILDING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

M. Zonova, N. Sosnina

*Abstract.* For the modern professional, no matter in what sphere of activity he is engaged, it is extremely important to master the art of communication in native and foreign language. Success in personal and professional spheres in the information society largely depends on the level and quality of communication skills of a person. In the process of teaching foreign languages in the university there is the possibility of creating the conditions for real communication and, as a result, building the interpersonal and intercultural interaction capacity.

*Keywords:* methods of teaching foreign languages, foreign language communicative competence, communicative based learning, interactive teaching methods, teaching techniques, interactive club.

Одним из основных требований, предъявляемых к соискателям при устройстве на работу, на сегодняшний день является высокий уровень общей культуры, умения анализировать, выявлять закономерности и логически выстраивать собственные мысли на родном и иностранном языке.

Социально-экономический заказ общества на подготовку таких специалистов находит отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (далее – ФГОС ВО). Анализ текстов государственных стандартов по экономическим специальностям позволяет констатировать, что интересующие нас требования в отношении иностранного языка сводятся к следующей общекультурной компетенции – «способности к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранных языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» [7]. В методической литературе эта компетенция представлена как иноязычная коммуникативная компетенция [1,2].

Анализ изучаемого вопроса позволил констатировать определенную научно-методическую базу для изучения возможности формирования иноязычной коммуникативной компетенции в процессе использования

интерактивных методов обучения в неязыковом вузе [1;3;4;5].

Рассмотрим процесс формирования вышеуказанной компетенции. Вслед за В. Литтлвуд опишем процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции согласно стадиям формирования коммуникативного навыка говорения [6]:

1. Этап полного контроля преподавателем. На данном этапе отрабатываются определенные языковые единицы, которыми в дальнейшем могут воспользоваться студенты.

2. Этап частичного контроля преподавателем предоставляет студентам возможность выбора языковых единиц для выражения собственной мысли.

3. Этап свободного говорения, на котором создаются условия для реальной коммуникации. Студенты самостоятельно достигают поставленной цели необходимыми коммуникативными средствами иностранного языка.

Взяв за основу интерактивные приемы обучения, разработанные Д.А. Старковой, опишем каждую стадию формирования изучаемой компетенции [5].

Для эффективного построения интерактивного занятия на этапе, полностью контролируемом преподавателем, нами отобраны следующие приемы: языковые игры, вопрос-ответ,

трансформация, перевод, подстановочные упражнения.

На этапе, частично контролируемом преподавателем, интерактивными приемами выступают коммуникативные игры, принятие решения, дискуссия, драматизация, нахождение сходств и различий, заполнение пропусков, интервью, восстановление разрозненной информации.

На этапе свободного говорения эффективными, на наш взгляд, являются такие приемы, как дебаты, информационный перенос, ассоциирование, планирование, устная презентация.

Рассмотрим реализацию выше названных приемов обучения на примере занятия «Интерактивный клуб: Where in the World», серия которых проводится преподавателями Уральского государственного экономического университета.

Цель занятия: знакомство студентов с реалиями страны изучаемого языка.

Задачи:

1) формирование способности свободного говорения в рамках заданной тематики путем представления устного доклада;

2) формирование коммуникативных навыков в процессе групповой дискуссии на тему культурного многообразия страны изучаемого языка.

Материал для изучения: аутентичные тексты по страноведению, словари, энциклопедии.

Этапы интерактивного занятия:

1. Мотивация.
2. Организация работы с информацией.
3. Промежуточный контроль и коррекция.
4. Выступление с докладом.
5. Рефлексия.

Этап мотивации – это этап, полностью контролируемый преподавателем. На этом этапе задача преподавателя состоит в том, чтобы заинтересовать студентов в изучении страноведческого материала через проявление внимания к их опыту и мнению. Используемый прием обучения – стимулирование высказывания своего мнения (опыта). Например, преподаватель может задать следующие вопросы:

- What part of Great Britain thistle is the emblem of?

- What is the biggest Welsh Gulf?

- What is “Yarg”?

- Is Cullen Skink eatable?

Содержание вопросов затрагивает малоизвестные факты страны изучаемого языка, что, в свою очередь, вызывает большую заинтересованность студентов в самостоятельном поиске информации. Таким образом, возникает личная потребность студентов в исследовании неизвестных областей знаний.

На этапе организации работы с информацией преподаватель контролирует работу студентов частично. Приемами данного этапа являются: принятие решения (выбор темы исследования), поиск источников информации (работа с печатными и электронными ресурсами), восстановление разрозненной информации (объединение полученной информации в единый текст), работа над презентационными навыками говорения (отработка умения говорить на иностранном языке, говорить грамматически и интонационно правильно).

На следующем этапе промежуточного контроля и корректирования преподаватель совместно со студентом проверяет подготовленные высказывания. Этот этап также является частично контролируемым преподавателем. Приемами этого этапа выступают: расширение информации (дополнение современных / исторических фактов об объекте исследования), задавание вопросов / ответ на вопросы (отработка умения понимать и отвечать на заданные вопросы аудитории), нахождение связей между объектами (умение проводить операции аналогии, сравнения), принятие решения (умение из нескольких предложенных вариантов выбрать оптимальный).

На следующем этапе студенты представляют подготовленные доклады по теме исследования. Этот процесс можно разделить на две части: представление подготовленного высказывания и неподготовленного высказывания. Среди приемов этапа подготовленного высказывания необходимо выделить следующие: планирование (самостоятельное составление плана высказывания), опрос (сбор информации об изучаемом объекте в виде анкетирования, интервью, устного опроса), ранжирование (предъявление информации в определенном порядке), составление рейтинга (сравнительный анализ), устный рассказ (подготовленное высказывание студентов). Приемами этапа неподготовленного высказывания являются: задавание вопросов и ответы на вопросы, дискуссия (обсуждение полученной информации), дебаты (обмен мнениями).

На этапе рефлексивного анализа происходит обсуждение результатов выступления. Преподаватель совместно со студентами подводит итоги самостоятельной поисково-исследовательской деятельности студентов.

Рассмотренное нами занятие создает условия, максимально приближенные к реальному общению, что обогащает коммуникативный опыт студентов и демонстрирует особенности коммуникативного поведения. Необходимо подчеркнуть, что по мере развития современных

деловых отношений в обществе потребность в прямом общении без посредников-переводчиков становится все более актуальной. Наше изучение процесса использования интерактивных методов обучения подтверждает эффективность формирования иноязычной коммуникативной компетенции с позиции прямого межличностного взаимодействия.

Таким образом, представленный нами развернутый план занятия в интерактивном клубе "Where in the World" с использованием интерактивных приемов обучения соответственно этапам формирования коммуникативного навыка иллюстрирует возможность поэтапного формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

***Литература:***

1. Гальскова Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: метод. пособие / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко. - М.: Айрис-пресс, 2004. - 240 с.
2. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / в.г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. - М.: Русский язык, 1988. - 157 с.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. - М.: Педагогика, 1981. - 186 с.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. - 2-е изд. испр. - М., 1991. - 223 с.

5. Старкова Д.А. Групповая проектная деятельность как средство развития управленческих методических умений будущего учителя иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Старкова Дарья Александровна. - Екатеринбург, 2009. - 228 с.
6. Littlewood William, Teaching oral communication: A methodological framework. Oxford: Blackwell, 1992. - 112 p.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования [Электронный ресурс] / Приказ от 20 октября 2015 г. N 1169. - Режим доступа: <http://fgosvo.ru/news/2/1463>

***Сведения об авторах:***

***Зонова Марина Васильевна*** (г. Екатеринбург, Россия), старший преподаватель, Уральский государственный экономический университет, e-mail: [zonovamv@mail.ru](mailto:zonovamv@mail.ru)

***Соснина Наталья Георгиевна*** (г. Екатеринбург, Россия), старший преподаватель, Уральский государственный экономический университет, e-mail: [natalya789@yandex.ru](mailto:natalya789@yandex.ru)

***Data about the authors:***

***M. Zonova*** (Ekaterinburg, Russia), head teacher, Ural State University of economics, e-mail: [zonovamv@mail.ru](mailto:zonovamv@mail.ru)

***N. Sosnina*** (Ekaterinburg, Russia), head teacher, Ural State University of economics, e-mail: [natalya789@yandex.ru](mailto:natalya789@yandex.ru)



УДК 378.14

## МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ПАРАДИГМЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Е.А. Касаткина

**Аннотация.** В статье рассматривается понятие «самостоятельная работа»; дается авторская интерпретация сущности, компонентного состава этого понятия с позиции использования компетентностного и системного подходов; представляется компетентностная модель организации самостоятельной работы в процессе математической подготовки будущих экономистов; дается характеристика структурных компонентов представленной модели.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, самостоятельная работа студентов, математическая подготовка, модель организации самостоятельной работы.

## MODEL OF INDEPENDENT WORK ORGANIZATION OF STUDENTS IN THE MATHEMATICAL TRAINING IN TERMS OF COMPETENCE-BASED APPROACH

Е. Kasatkina

**Abstract.** The article discusses the concept of «independent work of students»; it gives the author's interpretation of the essence, its component part from the position of competence- and systemic-based approaches; the competence model of organization of independent work in the mathematical training in terms of future economists is represented; the characteristic of the structural components of the presented model is given.

**Keywords:** competence-based approach; independent work of students; mathematical training; model of organization of independent work.

В парадигме компетентностного подхода повышается роль самостоятельной работы студентов, становится актуальной необходимостью активизации имеющихся у них математических знаний и побуждения их к самообучению, углублению и расширению своих знаний, что способствует формированию профессиональной компетентности будущих экономистов как важнейшего критерия эффективности образовательного процесса в высшей школе. Все это требует интенсивного обогащения процесса организации самостоятельной работы студентов в процессе их математической подготовки новым содержанием и методами [1;2;6].

К определению структурной и содержательной характеристики самостоятельной работы студентов в процессе их математической подготовки мы подходим с позиции использования компетентностного и системного подходов и рассматриваем самостоятельную работу как процесс, внутренне мотивированный и целенаправленно осуществляемый студентами в ходе решения разнообразных учебных, профессиональных и научно-исследовательских задач под опосредствованным руководством преподавателя (то есть в условиях последовательного, систематического уменьшения прямой помощи преподавателя студентам), а также способствующий их

самоорганизации, самореализации и рефлексии, что является одной из составляющих профессиональной компетентности будущего экономиста.

Структура самостоятельной работы в процессе математической подготовки будущих экономистов с учетом компетентностного подхода представляет собой три составляющие (общенаучная, профессиональная и коммуникативная), каждой из которых, как нам видится, соответствует свой набор общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, определенных во ФГОС ВО. Сформированность компетенций при этом рассматривается с помощью дескрипторов трех уровней (когнитивного, деятельностного и контекстного), совокупность которых способствует достижению положительного синергетического эффекта, т.е. позволяет повысить эффективность самостоятельной математической подготовки будущих экономистов за счет интеграции отдельных компонентов в единую систему.

Для эффективной организации самостоятельной работы студентов разработана теоретическая модель организации самостоятельной математической подготовки будущих экономистов в парадигме компетентностного подхода, основными

структурными компонентами которой выступают:

– *теоретико-методологический компонент* – требования внешней среды, требования ФГОС ВО по соответствующему направлению / профилю, методологические подходы (системный, компетентностный, личностно-деятельностный, контекстный) и основные принципы (сознательности и творческой активности, доступности, системности, научности, связи теории с практикой, дифференцированного подхода к студентам, наглядности, прочности знаний) организации самостоятельной работы в ходе обучения будущих экономистов по математическим дисциплинам;

– *целевой компонент* – единство академических, профессиональных и личностных целей и задач самостоятельной математической подготовки (формирование знаний и умений по изучаемым математическим дисциплинам, развитие способностей применения полученных математических знаний в профессиональной деятельности, развитие способностей к самоорганизации и самообразованию), комплексное решение которых обеспечивает достижение главной цели – эффективной организации самостоятельной работы в процессе математической подготовки будущих экономистов;

– *структурно-содержательный компонент* – структура самостоятельной работы в процессе математической подготовки (совокупность общенаучной, профессиональной и

коммуникативной составляющих), ее типология (познавательный-алгоритмический, поисково-эвристический, творческо-исследовательский типы) [4] и содержание математической подготовки студентов (взаимосвязь между математическими дисциплинами; взаимосвязь с другими дисциплинами, изучаемыми будущими экономистами; совокупность взаимосвязанных элементов учебно-методического обеспечения);

– *инструментально-технологический компонент* – этапы организации самостоятельной работы (планирование, подготовка, непосредственная организация и самоорганизация, самоконтроль и контроль, корректировка системы) [3]; используемые педагогические технологии (проблемного, проектного, контекстного, дифференцированного обучения, межпредметной интеграции, информационно-коммуникационная) в процессе математической подготовки, формы (аудиторные и внеаудиторные) [5] и средства (УМК, презентационный материал, пособия, пакеты прикладных программ, средства дистанционного обучения) организации самостоятельной работы;

– *результативно-диагностический компонент* – критерии оценки уровня самостоятельной математической подготовки, совокупность средств контроля, используемых для ее оценки.

В совокупности все компоненты модели определяют достигаемый результат – эффективную организацию самостоятельной работы в процессе математической подготовки будущих экономистов.

#### Литература:

1. Ахметзянова Г.Н. Влияние социально-экономических процессов на систему непрерывного профессионального образования работников автомобильной отрасли / Г.Н. Ахметзянова // Казанский педагогический журнал. - Казань. - 2010. - № 2(80). - С. 11-17.  
2. Ахметзянова Г.Н. Компетентностный подход к системе непрерывного профессионального образования при подготовке работников для автомобильной отрасли / Г.Н. Ахметзянова // Вестник Казанского технологического университета. – 2009. – № 4. – С. 349-355.  
3. Касаткина Е.А. Основные этапы организации самостоятельной работы студентов в условиях компетентностного подхода / Е.А. Касаткина, Г.Н. Ахметзянова, В.П. Барабанов // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – № 4. – С. 217-220.

4. Касаткина Е.А. Классификация самостоятельных работ студентов в процессе математической подготовки в условиях компетентностного подхода / Е.А. Касаткина // Научные перспективы XXI века. Достижения и перспективы нового столетия: Материалы X Международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во «EDUCATIO», 2015. – С. 21-22.  
5. Старшинова Т.А. Организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода / Т.А. Старшинова, Э.И. Хайруллина // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – № 17. – С. 334-338.  
6. Трущенко Е.Н. Организация самостоятельной работы студентов вуза на основе компетентностного подхода к профессиональной подготовке специалистов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.Н. Трущенко. – Москва, 2009. – 168 с.

#### Сведения об авторе:

**Касаткина Елена Александровна** (г. Нижнекамск, Россия), старший преподаватель кафедры высшей математики Нижнекамского филиала Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова, e-mail: kasat\_elena@mail.ru

#### Data about the author:

**E. Kasatkina** (Niznekamsk, Russia), lecturer of the Mathematics Department of Niznekamsk branch of Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov, e-mail: kasat\_elena@mail.ru

УДК 378.6

## ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В.М. Мушарова

*Аннотация.* В статье обоснована актуальность формирования межэтнической толерантности как общекультурной компетенции у студентов технического вуза; определены задачи высшей школы сегодня. Подчеркнута значимость формирования межэтнической толерантности для будущих специалистов и потенциальных руководителей, призванных регулировать межэтнические отношения в коллективах. Рассматриваются основные направления учебно-воспитательной работы Казанского национального исследовательского технологического университета (КНИТУ) по формированию межэтнической толерантности в студенческой среде. Обобщается опыт работы Клуба дружбы народов университета.

*Ключевые слова:* толерантность, межэтническая толерантность, общекультурная компетенция, история культуры Татарстана, история и культура народов Татарстана, Клуб дружбы народов.

## THE MAIN DIRECTIONS OF FORMATION INTERETHNIC TOLERANCE AS A CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITY

V. Musharova

*Abstract.* Author substantiates the urgency of formation of interethnic tolerance as a cultural competence of students of technical University, the challenges facing higher education today were underlined. The importance of formation of interethnic tolerance for future professionals and potential leaders mars them capable to regulate ethnic relations in groups was accentuated. Author discusses the main directions of educational work of Kazan national research technological University of formation of ethnic tolerance among students and generalizes the experience of the Club of people's friendship of University.

*Keywords:* tolerance, interethnic tolerance, cultural competence, history of culture of the Tatarstan, history and culture of peoples of Tatarstan, the club of friendship of peoples.

Накопившиеся в прошлом глобальные проблемы сегодня выплывают в виде кризисов, войн, революций. К планетарным угрозам примыкает опасность столкновения исламской и западной цивилизаций (по С. Хантингтону). Межэтнические конфликты часто окрашиваются в религиозные тона. Миграционная активность последнего времени привела к всплеску этнической идентичности. В этой ситуации угроз со стороны международного экстремизма и терроризма, обострения мигрантофобий и ксенофобий условием выживания человечества выступает толерантность, признание ценности другого [5;6]. Она значима и для России, для Татарстана, где проживают представители 173 народов, и для Казани, превратившейся в уникальный полиэтничный центр, в том числе, в результате увеличения количества мигрантов и роста числа иностранных студентов. Нарастание миграционных потоков у некоторых россиян вызывает страх перед возможным ущемлением собственных прав, своего национального достоинства, что может привести к усилению агрессивности, распространению в обществе

нацистских идей. Уже сегодня есть печальные случаи проявления враждебности и нетерпимости среди молодежи, факты избиения и даже убийства темнокожих студентов.

Понятие толерантность широко вошло в отечественную науку сравнительно недавно. Среди ученых нет единства в понимании сущности толерантности. В философском энциклопедическом словаре толерантность определяется как терпимость к иным взглядам, нравам, привычкам [7, с.457]. Такое понимание толерантности допускает восприятие другого, но не ориентирует на целесообразность взаимодействия.

К рассматриваемому понятию активно стали обращаться социологи и психологи, изучая его через личность, включенную в этническую группу, то есть это понятие применяется исследователями межэтнических отношений. Толерантность рассматривается ими не как позиция самоограничения и намеренного невмешательства, согласия на взаимную терпимость, а как принятие других такими, какие они есть и готовность взаимодействовать с ними [3, с.103-104].

Н.М. Лебедева отмечает, что этническая толерантность является не следствием ассимиляции как отказа от собственной культуры, а характеристикой межэтнической интеграции, для которой характерно принятие или позитивное отношение и к этническим культурам групп, с которыми данная группа вступает в контакт. Такое понимание базируется на постулате ценностного равенства этнических культур и отсутствии в этом плане преимущества одной культуры перед другой [1].

Толерантность – не врожденное групповое или индивидуальное свойство, а постоянное и направленное усилие на конструирование и осуществление определенных личностных общественных ценностей и норм поведения. «Общественная толерантность есть сумма индивидуальных толерантностей, когда личность культивирует в себе установку на самоограничение, согласие и сотрудничестве, и когда общество всячески поощряет эту установку, особенно через образование и целенаправленную педагогику толерантности», – утверждает В.А. Тишков [4, с.23].

В решении этой задачи велика роль высшей школы, призванной обеспечить стандарт образования как гаранта современного цивилизованного развития полиэтнического общества. Концептуальным основанием федеральных стандартов высшего профессионального образования определен компетентностный подход. При этом компетенция трактуется как объединяющая в себе интеллектуальную и навыковую составляющие результата образования, то есть как система ценностей и личностных качеств, знаний, умений, навыков и способностей выпускников, обеспечивающая их готовность к компетентному выполнению профессиональной деятельности.

Современные тенденции в совершенствовании подготовки специалистов инженерного профиля связаны с требованием обеспечения не только их профессиональных знаний, но и с усилением гуманитарной её составляющей, формированием общекультурной основы личности, общекультурных компетенций. Подготовка специалистов XXI в. должна базироваться на синтезе профессионально-компетентного и духовно-гуманитарного, национально-патриотического и планетарного мышления.

В стандартах нового поколения в числе общекультурных компетенций, которыми должен обладать выпускник, подчеркнуты способности понимать многообразие социальных, культурных, этнических, религиозных ценностей и различий, форм современной культуры, средств и способов

культурных коммуникаций; осознавать ценность российской культуры, её место во всемирной культуре, уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, быть готовым к сознательному взаимодействию в различных сферах общественной жизни, к сотрудничеству в толерантности.

Дополнительные возможности для решения этих задач, стоящих перед системой образования Республики Татарстан, отличающейся уникальным этнокультурным многообразием, открывает реализация национально-регионального компонента гуманитарного образования через преподавание дисциплин «История культуры Татарстана» и «История и культура народов Татарстана» автором данной статьи. Дисциплины служат инструментом формирования компетенций стандартов нового поколения, связанных с овладением студентами качествами креативности, мобильности, конкурентоспособности, умениями соотносить свою профессиональную деятельность с особенностями конкретной этнокультурной среды. Будущим специалистам и потенциальным руководителям важно овладеть системой знаний, понятий о человеке как представителе того или иного народа, включая характерные для данного народа средства, приемы, принципы коммуникации, то есть культурную сферу общения этноса, которые связаны с обрядами, обычаями, традициями. Это необходимо для успешного регулирования межличностных отношений как в студенческих, так и трудовых коллективах в будущем.

Дисциплины «История культуры Татарстана» и «История и культура народов Татарстана» позволяют осмыслить этнокультурные традиции народов Республики Татарстан в контексте межкультурных коммуникаций. В ходе их изучения студенты знакомятся с этапами государственности и культуры татарского народа и народов Татарстана, с уникальностью процессов и форм взаимодействия народов и культур в Татарстане. При этом история культуры татар рассматривается в тесной связи с культурой других народов, издревле живущих на территории республики, духовно обогащающих друг друга. Это способствует формированию у студентов навыков анализа социально значимых этнических, культурных и общественно-политических процессов в историческом контексте с обращением к важнейшим персоналиям. Благодаря концептуальному лейтмотиву об уникальности взаимодействия этносов и культур в Поволжье, традиций добрососедских межэтнических отношений,

взаимного уважения и толерантности у них формируются способность к диалогу, предполагающему освоение ценностей иных культурных миров, цивилизаций, готовность к кооперации с коллегами разной этнической принадлежности. При этом стимулируется стремление к саморазвитию, и формируется иммунитет против ксенофобии, а также потребность в межэтническом общении в молодежной среде.

Опыт преподавания этих курсов в КНИТУ позволяет сделать вывод о том, что в процессе изучения их предметов у студентов формируются также такие необходимые качества, как человечность, любовь к Отечеству, родным местам, языку, культуре, уважение ко всем народам, стремление жить в мире, согласии, сотрудничестве [2, с.4].

Освоение теоретических проблем истории культуры Татарстана в нашем вузе сочетается с приобщением студентов к образцам национальных культур во внеучебной работе через деятельность Клуба дружбы народов, созданного автором этих строк ещё в 1988 г. Клуб целенаправленно занимается воспитанием уважения к духовным ценностям разных народов, стремясь преодолеть национальный нигилизм-отчужденность от национальных языков, традиций, обычаев. Клубом возрождены и ежегодно проводятся такие народные праздники как Масленица, Навруз, Нардуган, организуются литературные встречи с писателями, поэтами, деятелями культуры Татарстана и других республик. Клуб дружбы народов создаёт условия для проявления национального в среде интенсивных межэтнических контактов, развития творческих способностей, предоставляет возможность живого и творческого общения, самовыражения, самоутверждения и реализации интеллектуального и личностного потенциала студентов. В нашем вузе обучается более полутора тысяч иностранных студентов, прибывших из стран Азии, Африки, Латинской Америки, Ближнего Востока, что требует больших усилий по успешной их адаптации в новой социокультурной среде. Клуб дружбы

народов играет важную роль в этой адаптации. Потребность в творчестве выступает одним из мотивов участия в Клубе дружбы народов, который предоставляет возможность студентам проявить творческие способности в самых разных жанрах и направлениях. Проведение фестиваля дружбы народов с исполнением национальных песен, танцев, поэтических произведений, сцен из литературной классики и другие формы творчества невозможны без привлечения к мероприятиям и начинаниям талантов. Студенты сами пишут стихи и песни, ставят танцевальные номера для фестивалей и национальных праздников.

Наш Клуб дружбы народов превратился в феномен культурной жизни не только студентов КНИТУ, но и всего города Казани. С начала деятельности клуб выступает центром, объединяющим студентов разных национальностей вузов города. Клубом апробированы новые формы и методы интегрирования студенческой молодежи в культурно-массовую работу по формированию межэтнической толерантности в масштабах городов Татарстана, республик Поволжья, Приуралья и других регионов России. Ежегодные межвузовские фестивали дружбы народов, проводимые клубом с 2009 г., обрели Поволжский статус. Они стали яркой демонстрацией высокой межэтнической толерантности и средством развития диалога, раскрытия дарований и площадкой для сотрудничества, культурных связей между студентами-представителями различных рас и национальностей (Вьетнама, Китая, Ирака, Йемена, Судана, Палестины, Анголы, Замбии, Нигерии, Конго, Боливии, Колумбии и др.).

Подобная творческая работа по формированию межэтнической толерантности как общекультурной компетенции студентов, по воспитанию у них деликатности, терпимости в любых, даже конфликтных ситуациях, по объединению всех интересующихся историей культуры своего и иных народов региона, страны, мира проводится на протяжении 28 лет. Ныне она обрела прочные традиции.

#### *Литература:*

1. Лебедева Н.М. Социальная психология этнических мигрантов / Н.М. Лебедева. – М., 1993.
2. Мушарова В.М. История культуры Татарстана / В.М. Мушарова. – Казань. - Магариф, 2010. - 287 с.
3. Тагиров Э. Планетарная цивилизация в зеркале глобалистики / Э. Тагиров. - Казань: Татарское книжное издательство, 2014.

4. Толерантность и согласие; под ред. В.А. Тишкова. - М, 1997.
5. Теория и практика поликультурного образования: результаты проекта ALLMEET программы TEMPUS: коллективная монография / Ф.Ш. Мухаметзянова, Т.М. Трегубова, М. Куконато и др.; отв. ред. О.Г. Смолянинова, Т.М. Трегубова. – Красноярск: Гротеск, 2017. – 172 с.



6. Трегубова Т.М. Международные проекты в области поликультурного образования студентов в ситуации террористических угроз / Т.М. Трегубова //

Казанский педагогический журнал. - 2015. – № 1(108). – С. 48-53.

7. Философский энциклопедический словарь. – М., 1997. – 457 с.

***Сведения об авторе:***

***Мушарова Венера Мирзаевна*** (Казань, Россия), доцент кафедры гуманитарных дисциплин Казанского национального исследовательского технологического университета, e-mail: kg12006@list.ru

***Data about the author:***

***V. Musharova*** (Kazan, Russia), associate Professor of Department of humanitarian disciplines, Kazan national research technological University, e-mail: kg12006@list.ru



УДК 78.087.1:371

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ-ГИТАРИСТОВ К ОСВОЕНИЮ СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКИ

А.В. Рылов

**Аннотация.** В данной статье представлена педагогическая модель формирования готовности учащихся-гитаристов к освоению современной музыки. Приведен анализ понятия «модель», и рассмотрены ее разновидности. Данная педагогическая модель разработана как интегративное единство цели, задач, педагогических условий, подходов, принципов, методов обучения. Основными методологическими подходами выступают культурологический, системный, синергетический. Отметим, что в педагогическую модель заложены ведущие дидактические принципы; определены педагогические условия, оптимальные для эффективного освоения современной музыки, что определяет повышение продуктивности процесса музыкального воспитания подростков в системе дополнительного образования. На основе всего вышесказанного мы выдвинули гипотезу относительно того, что данная модель способствует эффективному формированию готовности учащихся-гитаристов к освоению современной музыки и может применяться в рамках учебно – воспитательной деятельности педагогов, работающих в системе дополнительного образования.

**Ключевые слова:** современная музыка, методологический подход, модель, формирование готовности, педагогические условия, дидактический принцип.

## MODEL OF FORMATION OF READINESS OF STUDENTS-GUITARISTS TO THE DEVELOPMENT OF CONTEMPORARY MUSIC

A. Rylov

**Abstract.** This article presents a pedagogical model of formation of readiness of students-guitarists to the development of modern music. The analysis of the concept of "model", and discussed its variants. This pedagogical model is designed as an integrative unity of purpose, objectives, pedagogical conditions, approaches, principles, teaching methods. Main methodological approaches are: culturological, system, synergetic. Note that in the pedagogical model includes a leading didactic principles; defined pedagogical conditions, optimal for the effective development of modern music, which determines the productivity of the process of musical education of adolescents in the system of additional education. Based on the foregoing, we put forward the hypothesis concerning the fact that this model contributes to the effective formation of readiness of students-guitarists to the development of modern music and can be used in the framework of educational activities of teachers working in the system of additional education.

**Keywords:** contemporary music, methodological approach, model, formation of readiness, pedagogical conditions, didactic principle.

Метод моделирования активно применяется в современной педагогике и является востребованным исследователями всего мира. Одно из главных его преимуществ - это способность отражения явлений и процессов в виде целей, задач, принципов, условий, подходов и образов действий, что определяет интеграционное единство теории и практике в рамках педагогического исследования.

Приведем значение термина «модель образования» данное В.Г. Онушкиным: «модель образования» - это «знаковая система, схематически отображающая образовательную практику в целом и её отдельные фрагменты» [3, с.86].

Отметим, что в современной науке выделяют три основных типа моделей:

1. Описательные модели предоставляют информацию о сущности, структуре и об основных моментах образовательной практики.

2. Функциональные модели отражают образование и социальную среду в единой системе.

3. Прогностические модели дают возможность схематичного видения будущего образовательной практики.

Также существуют модели интеграционного типа, где интеграция рассматривается как: «процесс и результат взаимодействия обособленных структурных элементов какой-либо совокупности, приводящих к оптимизации связей между ними и к объединению в одно целое, т.е. систему, обладающую новым качеством и новыми потенциальными возможностями» [4, с.39].

Системы, построенные на интеграционном подходе, синтезируют в себе все вышеописанные модели и позволяют образовательному процессу приобрести новые качества, по мнению И.Н. Кунгурцевой: «интегративность модели означает целостность на различных уровнях системы:

целостность процесса, целостность результата, целостность организационных структур» [1, с.61].

В рамках диссертационного исследования мы разработали модель формирования готовности учащихся - гитаристов к освоению современной музыки. Для создания данной педагогической системы мы определили элементы, входящие в ее состав (цель, задачи, принципы, подходы, содержание, методы, педагогические условия.) Описание перечисленных структурных элементов даёт представление о возможностях и сущности педагогической системы.

Вышеприведенную педагогическую модель мы разделили на три дидактических блока:

1. Интенциональный (цель, задачи, принципы).
2. Содержательный (содержание обучения).
3. Операциональный (подходы, методы, педагогические условия).

*Цель* педагогической модели заключается в формировании готовности учащихся - гитаристов к освоению современной музыки в системе дополнительного образования.

Постановка цели определила следующие исследовательские задачи:

- формирование мотивации и потребности к освоению современной музыки XX и XXI века, написанной для классической гитары;

- формирование теоретических знаний об основных направлениях, жанрах, стилях, ритмических особенностях и специальных исполнительских приемах, применяемых в «современной музыке» XX и XXI века, написанной для классической гитары;

- формирование умений и навыков, необходимых для исполнения подростками современной музыки XX и XXI века написанной для классической гитары.

Данная модель базируется на ведущих дидактических принципах, позволяющих увеличить воспитательный эффект от применения вышеприведенной педагогической системы: систематичности и последовательности; диалогичности; сознательности и активности; целостности; доступности; интегрированного подхода.

*Принцип систематичности и последовательности* способствует последовательному освоению учащимися – гитаристами теоретических знаний и практических навыков с параллельным их применением на практике, что позволяет увеличить продуктивность процесса обучения и сделать подачу учебного материала более логичной.

*Принцип диалогичности* реализуется на основе диалога педагога и ученика, в процессе которого происходит обмен культурными

ценностями, и, если это необходимо, коррекции направленности личности. Данный принцип является эффективным инструментом для формирования гармонически развитой личности учащегося, а также способствует созданию благоприятной атмосферы в классе, что позволяет увеличить продуктивность занятий.

*Принцип сознательности и активности* направлен на повышение мотивации к освоению современной музыки и развитие навыка самостоятельной работы у учащихся – гитаристов, что дает благодатную почву для продуктивного формирования исполнительских умений и навыков, а также креативность в приобретении знаний и решении творческих задач. В дальнейшем это поможет учащимся – гитаристам свободно использовать полученные знания в решении музыкальных задач, что очень важно для исполнения современной музыки XX и XXI века, написанной для классической гитары.

*Принцип целостности* предполагает комплексный подход в решении педагогических задач, что позволяет достичь целостности в построение содержания обучения и его организации; при этом соотношение сознательного, и подсознательного достигает идеальной пропорции для освоения современной музыки.

*Принцип доступности* подразумевает учет индивидуальных особенностей, багажа знаний и текущего уровня исполнительского мастерства учащихся – гитаристов в процессе освоения учебного материала, что способствует формированию интереса и повышению потребности к освоению современной музыки XX и XXI века, написанной для классической гитары.

*Принцип интегрированного подхода* основан на синтезе методов обучения и видов искусства (музыка и литература), что позволяет раскрыть творческий потенциал учащихся – гитаристов, и усилить эмоциональный отклик в процессе изучения учебного материала.

*Содержание обучения* предполагает приобретение и накопление учащимися-гитаристами: теоретических знаний о направлениях, жанрах, стилях ритмических особенностях и специальных исполнительских приемах использующихся в «современной музыке» XX и XXI века, написанной для классической гитары, что способствует развитию ценностного отношению и мотивации, к освоению учебного материала, а также формирование необходимых знаний, исполнительских умений и навыков.

Педагогическая модель, базируется на следующих методологических подходах:

культурологическом; системном; синергетическом.

*Культурологический подход* способствует накоплению знаний о современной музыке XX и XXI века, написанной для классической гитары, и о параллельно существующих видах искусства и явлениях культуры, что определяет культуроведческую направленность в содержании модели и способствует наиболее продуктивному освоению музыки изучаемого направления.

*Системный подход* объединяет относительно самостоятельные элементы педагогической модели и дает возможность рассмотрения их как совокупности взаимосвязанных компонентов, таких как субъекты педагогического процесса (учащиеся – гитаристы, педагог, содержание обучения, педагогические принципы, методы обучения, педагогические условия) и целевая направленность обучения.

*Синергетический подход* формирует вектор саморазвития личности учащихся – гитаристов, тем самым обогащая учебно – воспитательный процесс и ускоряя реализацию задач исследования. Данный методологический подход способствует повышению у учащихся общего культурного уровня и потребности в освоении современной музыки XX и XXI века, написанной для классической гитары.

В структуру модели входят общедидактические и специальные методы музыкального обучения, направленные на решение учебных задач и на освоение содержания современной музыки XX и XXI века, написанной для классической гитары.

*Общедидактические методы:* метод идентификации; метод контраста и тождества; метод наглядно-слухового показа; метод перекодирования; словесный метод.

*Специальные методы:* метод погружения; метод «забегания» вперед и «возвращения» к пройденному на новом уровне; метод музыкального обобщения; метод размышления о музыке.

Рассмотрим общедидактические методы более подробно.

*Метод идентификации* основан на отождествлении предметов, объектов, явлений, процессов, а также их распознании. Примером использования вышеприведенного метода на практике может служить викторина, где учащиеся – гитаристы по услышанному фрагменту отгадывают принадлежность произведения к направлению и стилистической группе современной музыки XX и XXI века.

*Метод контраста и тождества* способствует развитию навыка анализа

произведений на основе их контрастного сопоставления друг с другом, что позволяет более ярко осознать содержательную сторону и прочувствовать художественно – выразительную составляющую. Соответственно, сравнение через тождество, акцентирует внимание на художественных особенностях произведения, тем самым способствуя развитию более тонкого восприятия, что очень важно в процессе освоения современной музыки XX и XXI века, написанной для классической гитары.

*Метод наглядно-слухового показа* осуществляется на основе демонстрации произведения учителем; при этом педагогические задачи, решаемые с помощью показа, могут быть разного плана; перечислим некоторые из них: знакомство с произведением, его трактовкой, показ культуры звука, показ стилистических особенностей, средств выразительности и т. д. Отметим, что использование данного метода очень актуально в процессе освоения специальных исполнительских приемов, применяемых в современной музыке XX и XXI века, написанной для классической гитары.

*Метод перекодирования* связан с передачей содержательного аспекта художественного образа через другую систему трансляции информации, например, выразить в виде слова, словосочетания, рисунка, музыкально – пластического интонирования услышанное музыкальное произведение или фрагмент. Применение данного метода способствует более тонкому восприятию музыкального образа и содержания музыки в целом, что позволит преодолеть специфические особенности музыкального языка свойственные музыке данного направления.

*Словесный метод* направлен на трансформацию полученной музыкальной информации в вербальную форму, что дает возможность достижения более осмысленного исполнения учащимися - гитаристами изучаемого материала. Также использование данного метода является актуальным в процессе освоения специальных исполнительских приемов, применяемых в современной музыке, написанной для классической гитары, и дает возможность нахождения содержательного аспекта в доступной для учащихся – гитаристов форме в соответствии с их индивидуальными особенностями и субъективным жизненным опытом.

Рассмотрим специальные методы более подробно.

*Метод погружения* способствует раскрытию потенциальных творческих возможностей учащихся – гитаристов и выражает собой систему обучения, направленную на достижение

внутреннего ощущения свободы. Являясь активным методом обучения, метод погружения включает в себя элемент релаксации, игры и строится на внушение, а не на убеждение, в отличие от большинства других методов. Отметим, что данный метод опирается на три принципа: удовольствия и релаксации, единства сознательного и подсознательного, двустороннюю связь в процессе обучения, тем самым создавая своевременное получение информации преподавателем, что позволяет учитывать индивидуальные возможности учащихся.

*Метод «забегания» вперёд и «возвращения» к пройденному на новом уровне* основан на синтезе практических умений и навыков и теоретических знаний, что способствует формированию в сознании учащихся – гитаристов, более целостной картины взаимосвязи формы и содержания музыкального произведения. Отметим, что вышеприведенный метод продуктивен в процессе освоения современной музыки XX и XXI века, написанной для классической гитары, и позволяет достигнуть объективного видения целого без заикливания на частностях, тем самым повышая продуктивность процесса освоения современной музыки учащимися – гитаристами и способствуя ускорению процесса освоения учебного материала без потери качественной составляющей.

*Метод музыкального обобщения* направлен на развитие музыкального мышления и освоение учебного материала в более сжатые сроки без потери качественной составляющей, в три последовательных этапа, каждый из которых имеет определенную задачу, и только после ее реализации целесообразно перейти на следующий этап.

На первом этапе задача педагога заключается в активизации багажа знаний и жизненного опыта учащихся – гитаристов, необходимого для продуктивного освоения нового учебного материала.

Второй этап предполагает работу непосредственно над изучаемым произведением и включает в себя сравнительный анализ, активизацию жизненного опыта, создание поисковой ситуации, что способствует развитию мышления учащихся гитаристов. В процессе освоения современной музыки второй этап исполняет ключевую роль, так как помогает перевести абстрактный музыкальный образ в вербальную форму и создать взаимосвязь с жизненным опытом учащихся, что дает

возможность определения содержательного аспекта изучаемых музыкальных произведений.

На третьем этапе происходит закрепление пройденного материала и применение полученных навыков на примере других произведений, что дает возможность для развития у учащихся – гитаристов умения осваивать музыкальный материал самостоятельно, опираясь на имеющийся багаж знаний.

*Метод размышления о музыке* осуществляется на основе «творческого конфликта» учителя и ученика, возникшего в процессе обсуждения вопросов, связанных с освоением учебного материала, что является частью процесса обучения. Д.Б. Кабалаевский являясь автором данного метода, писал о нем следующее: «Важно, чтобы решение новых вопросов приобретало форму кратких собеседований учителя и учащегося. В каждом таком собеседовании должны ощущаться три неразрывно связанных момента: первый – четко сформулированная учителем задача; второй – постепенное совместно с учащимися решение этой задачи; третий – окончательный вывод, который произнести (всегда, когда это возможно) должен сам учащийся» [2, с.21].

Для успешного освоения подростками современной музыки в классе классической гитары необходимо создание педагогических условий, повышающих эффективность учебного процесса. Большой практический опыт работы с учащимися ДМШ позволил нам выделить следующие из них:

- знание учителем психофизиологических особенностей подростков;
- формирование мотивации учащихся - гитаристов к освоению «классической гитары» и исполнению современной музыки XX и XXI века;
- учет индивидуальных особенностей учащихся - гитаристов;
- развитие чувства ритма;
- знание учащимися – гитаристами специфических исполнительских приемов, применяемых в современной музыке XX и XXI века, написанной для классической гитары;

Педагогическая модель разработана как интегративное единство цели, задач, педагогических условий, подходов, принципов, методов обучения и направлена на эффективное формирование готовности учащихся - гитаристов к освоению современной музыки и может применяться педагогами, работающими в системе дополнительного образования.

*Литература:*

1. Кунгурцева И.Н. Формирование интереса подростков к музыке англоязычных стран в процессе билингвального обучения в школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кунгурцева Ирина Николаевна; Моск. гос. ун-т культуры и искусств. – М., 2011. – 193 с.

2. Кабалецкий Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы / Д.Б. Кабалецкий // Программно-методические материалы. Музыка.

Начальная школа; сост. Е.О. Ерёмченко. – М., 2001. – С. 27.

3. Онушкин В.Г., Огарёв Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев. – СПб. – Воронеж. – 1995. – 131 с.

4. Пассов Е.И. Методическая школа Пассова. Концепция. Иноязычное образование / Е.И. Пассов. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2003. – 48 с.

*Сведения об авторе:*

**Рылов Анатолий Викторович** (г. Химки, Россия), Московский Государственный Институт Культуры, кафедра музыкального образования, e-mail: anaximandrrr@yandex.ru

*Data about the author:*

**A. Rylov** (Khimki, Russia), Moscow State Institute of Culture, the Department of music education, e-mail: anaximandrrr@yandex.ru



## ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.013.77

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ АВТОНОМНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

**М.В. Нешумаев**

*Аннотация.* Актуальность статьи обусловлена целями современного образования, в качестве которых выступают способность к самостоятельному усвоению новых знаний, умений и компетентностей, к сознательному и активному присвоению нового социального опыта; задачами возрастного развития старших школьников, связанных с профессиональным и личностным самоопределением. В этой связи создание психолого-педагогических условий для развития автономности старшеклассников как стратегии саморегуляции учебной деятельности приобретает особую значимость. Целью статьи является описание психолого-педагогических условий развития автономности старшеклассников в учебной деятельности. Автором раскрыта сущность понятия «автономность» в учебной деятельности старшеклассников; изложены ее структурные компоненты, в качестве которых выступают профессиональное, жизненное и личностное самоопределение, автономный выбор, личностные и жизненные перспективы. В соответствии с заявленными структурными компонентами автономности, установлены психолого-педагогические условия их развития на этапах предпрофильного (психодиагностическая профориентация предметных дисциплин на основе формирования метапредметных умений) и профильного обучения (интеграция учебных дисциплин и учебно-педагогического взаимодействия; организация управления учебно-профессиональной деятельностью на основе партнерского сотрудничества учителя и учеников).

*Ключевые слова:* автономность, старшеклассники, психолого-педагогические условия, развитие автономности в специализированных классах.

### PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE DEVELOPMENT OF SELF-SUFFICIENCY OF SENIOR PUPILS

**M. Neshumayev**

*Abstract.* Relevance of article is determined by the goals of modern education, which serve the ability of independent acquisition of knowledge, skills and competences, to the conscious appropriation of new social experience; with the tasks of development of age of high school students, related to professional and personal self-determination. The creation of psycho-pedagogical conditions for the development of autonomy of students is of particular importance. The purpose of this article is to describe the psycho-pedagogical conditions of development of autonomy of students in learning activities. The author revealed the essence of the concept of autonomy in the educational activities of high school students set out its structural components which serve the professional life and personal self-determination, autonomous choice, personality and life prospects. In accordance with the structural components of autonomy established psycho-pedagogical conditions of their development in the stages of pre (psychodiagnostic vocational guidance of subject disciplines through the formation of interdisciplinary skills) and specialized education (integration of academic disciplines and pedagogical interaction, organization and management of educational-professional activity of students on the basis of partnerships between teachers and students).

*Keywords:* Self-sufficiency, senior pupils, psychological and pedagogical conditions, self-sufficiency development in specialized classes.

Проблема создания психолого-педагогических условий для развития автономности старшеклассников приобретает особую актуальность в связи с введением Федеральных государственных образовательных стандартов среднего (полного) общего образования (далее ФГОС СОО (СПО)), которое потребовало пересмотра целевых ориентиров в определении образовательных результатов учащихся. В соответствии с ФГОС СОО (СПО) в качестве результатов образования выступают

готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, а также к освоению метапредметными и универсальными учебными действиями (регулятивными, познавательными, коммуникативными), обеспечивающими способность к самостоятельному усвоению новых знаний, умений и компетентностей, к сознательному и активному присвоению нового социального опыта [9]. Автономность в учебной деятельности, понимаемая как стратегия

саморегуляции учебной деятельности, приобретает особую значимость в старшем школьном возрасте в связи с задачами возрастного развития, связанными с личностным, профессиональным и жизненным самоопределением учащихся. Однако, вопросы создания психолого-педагогических условий поддержки и развития автономности старшеклассников в психолого-педагогических исследованиях представлены недостаточно и требуют своего дальнейшего научно-практического осмысления.

Как интегрировать психологическую и педагогическую составляющие в центре содержания автономности личности обучающегося? Этот вопрос составляет проблему нашего исследования. Объект исследования – учебный процесс. Предмет исследования – психолого-педагогические условия развития автономности старшеклассников. Цель исследования – раскрыть психолого-педагогические условия развития автономности старшеклассников. Задачи исследования состоят в раскрытии сущности и структуры понятия «автономия»; характеристики условий развития автономности старшеклассников на примере преподавания математики в профильном медицинском классе общеобразовательной школы.

Ранее нами было обосновано, что автономность личности в контексте учебной деятельности представляет собой интеграцию трех стратегий саморегуляции учебной деятельности [6]. Одна из стратегий саморегуляции учебной деятельности связана с проявлением самостоятельности учащихся в решении задач профессионального и личностного самоопределения в старшем школьном возрасте. Однако, вслед за Н.А. Киселевской, отметим, что в школе часто происходит незаметная, неосознанная подмена содержания понятия «самостоятельный ученик» на «самостоятельный в исполнении», «готовый выполнить указания педагога» [3]. Вторая стратегия саморегуляции учебной деятельности нацелена на автономный выбор. Д.А. Леонтьев, А.Х. Фам указывают, что те, кто выбирает автономный тип выбора, обладают более высоким уровнем социальной желательности, психологического благополучия, жизнестойкости, автономии и субъективного контроля [4, с.53]. Третья стратегия связана с установлением старшеклассниками личностных, профессиональных и жизненных перспектив. Позитивные жизненные перспективы старшеклассников представляют собой сложный многоаспектный психолого-педагогический феномен, включающий в себя как собственную

активность личности, так и результат педагогического воздействия на деятельность учащихся [2, с.38]. Эти же стратегии отражаются во ФГОС СОО (СПО) [9]. Отечественный образовательный стандарт вносит в философию современного среднего образования принципиально новое понимание подходов и оценок психолого-педагогической категории и психологической характеристики личностной автономности учащихся в их междисциплинарном единстве: психология акцентирует внимание на ее мотивации, педагогика – на ее значении и целесообразности [5].

Основываясь на предлагаемой нами сущности и структуры понятия «автономность», предложим следующие психолого-педагогические условия развития автономности старшеклассников на этапе предпрофильной и профильной подготовки. Согласно Л.К. Гейхман, первая задача развития автономности сводится к тому, чтобы организовать собственные ресурсы обучающихся, содержание которых раскрывается в знаниях, умениях, навыках и психологических особенностях [1]. Для решения поставленной задачи требуются действия, необходимые для продуктивного и этически приемлемого выстраивания человеком своего поведения в образовательном пространстве [1]. Они связаны с элементами сравнения и оценивания достаточности / недостаточности собственных ресурсов; пониманием, зачем в определенный отрезок времени нужно то или иное знание, где и в каких формах стоит его получать, как лучше использовать; определение взаимосвязи нового знания с уже имеющимся; переструктуризации / реорганизации своих знаний; перенос опыта учебной деятельности в новые учебные ситуации и пр. Вот почему в качестве первого, но недостаточного психолого-педагогического условия выступает диагностическая профориентация предметных дисциплин на основе формирования метапредметных умений, например, занимательная математика на медицинском содержании, подготовка к поступлению в высшие медицинские образовательные учреждения и др. Данное условие является актуальным на этапе предпрофильной подготовки обучающихся.

Приведем пример [5]. *Рассмотрев представленную модель сердца, попробуйте построить алгоритм вычисления площади его поверхности. Какой математический инструментарий необходим для этого? Оцените имеющиеся у вас знания для организации данной работы, см. рис. 1.*



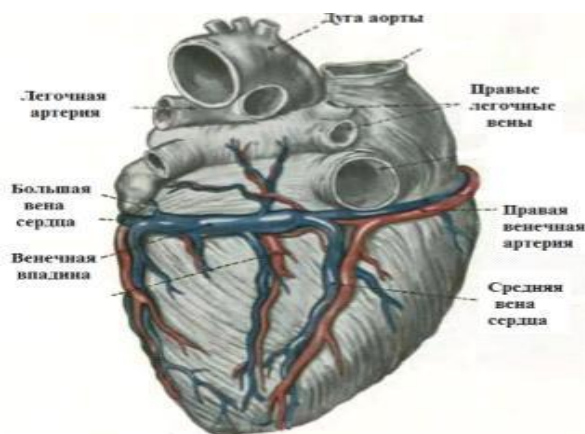


Рисунок 1. - Модель сердца (артерии и вены)

Эта задача может стать для обучающихся проблемной при изучении темы «Производная степенной функции» в 11 классе. Ее использование в начале урока поможет учителю эффективно выстроить этап целеполагания. Основные вопросы для обучающегося [7] связаны с тем, чему он хочет научиться: как выстроить деятельность для достижения цели; где найти нужную информацию; как использовать имеющиеся знания в новой, нестандартной ситуации и как их проверить. Решение данных задач в учебной деятельности обеспечивает развитие автономности и стратегий саморегуляции старшеклассников в образовательном процессе.

Рассмотрим вторую важную в развитии автономности старшеклассников стратегию – автономного выбора на этапе профильного обучения. Для решения поставленной задачи требуются действия, связанные как с решением стандартных учебных задач, которые учащиеся получили на этапе начального и среднего образования, так и с формированием метапредметных умений на основе сопоставления типа предлагаемых новых задач с уже сформированными навыками и методами решения задач аналогичного учебного материала. Развитие метапредметных умений происходит в последовательных режимах автономности и самостоятельности выбора и целенаправленного осуществления ряда учебных действий, а именно: выбора метода, обоснования этого выбора, применения выбранных методов, оценки эффективности и результативности применения, критической оценки собственного решения, комбинирования прежних методов, если это необходимо, и – итогового решения новой

учебной задачи [4]. Вот почему в качестве второго, но еще недостаточного психолого-педагогического условия, выступает организация такого учебно-педагогического взаимодействия, в котором все участники являются активными создателями образовательного процесса как процесса их личностного развития на основе самостоятельного выбора [1, с.43].

На этапе профильного обучения старшеклассников приоритетным становится интеграция учебных дисциплин и учебно-педагогического взаимодействия. Это обуславливает разработку новаторских учебно-методических комплексов, которые реализуют учебный стандарт ФГОС СОО (СПО) и формирование метапредметных умений и универсальных учебных действий (далее УУД) на предметных дисциплинах посредством включения интегративных учебных дисциплин естественнонаучного блока (физика, химия, биология, медицина, анатомия, физиология) с учетом возрастных и индивидуальных потребностей старшеклассников. Нами разработана авторская методика преподавания математики (алгебры и геометрии) в 10 - 11 классах, которая отражает моделирование решения практических профессиональных задач медработника с помощью математических знаний.

Приведем пример. *Пользуясь данными снимка, попробуйте охарактеризовать значение математического моделирования в прогнозировании кардиологических заболеваний, см. рис. 2.*

Решение подобных задач может быть осуществлено на основе личностных, познавательных и регулятивных УУД.

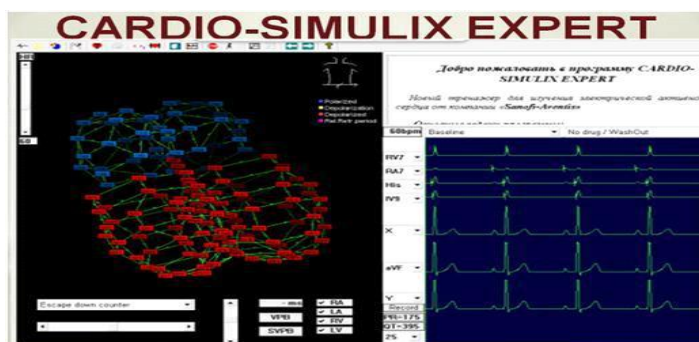


Рисунок 2. - Скриншот программы «Cardio-Simulix Expert»

Сформированные в рамках регулятивных УУД компетенции учащихся старших классов, согласно ФГОС СОО (СПО), предполагают выраженную личностную компиляцию базисных функционально-психологических характеристик мотивированности, организованности, ответственности с рядом частных функционально-учебных умений учащихся – умений планировать, контролировать, анализировать и корректировать собственную учебную деятельность. П.1 ст. 8 ФГОС С(П)ОО определяет требования к регулятивным УУД обучающихся, делая акцент на формировании плановых и программно-стратегических умений и навыков: «умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности; самостоятельно осуществлять, контролировать [5, с.70].

В качестве следующего педагогического условия выступает организация управления учебно-профессиональной деятельностью старшеклассников в контексте развития автономности личности на основе партнерского сотрудничества учителя и учеников. В целях его реализации педагогом создаются ситуации смены ролей, требующие от учащихся овладения новыми знаниями и действиями. Средством организации такого взаимодействия является система учебных заданий, деятельностного, интерактивного характера [1, с.45].

Приведем пример. *Проследить связь между современными математическими достижениями и профессиональными открытиями в современной медицине.*

После выполнения задания можно предложить ученикам проанализировать в «оценочных листах» свою работу и уровень владения материалом. В случае выявления затруднений необходимо, чтобы учащийся умел выстроить индивидуальную корректирующую траекторию, что является одним из основных компонентов его учебной деятельности [6, с.69].

Особое внимание уделяется реализации в учебной деятельности старшеклассников партнерского сотрудничества между учителем и

учениками. Согласно проведенным нами эмпирическим исследованиям, в представлениях десятиклассников выделяется четыре типа идеального учителя математики. При этом одна естественная категория «объясняющий» является словом-изолятом, поэтому наша интерпретация этого типа учителя основана на определении из толкового словаря: «поясняющий, растолковывающий, делающий ясным и понятным, осмысляющий для самого себя» [8, с.441]. Второй тип идеального учителя математики обозначен естественной категорией «понимающий», согласно толковому словарю это слово обозначает «выражающий понимание чего-нибудь, уяснение для себя происходящего, сказанного». При этом в плеяде от слова «понимающий» отталкивается слово «доходчивый» и приобретает тем самым обратное значение, когда учитель понимает, но не может доходчиво представить учебный материал (понимающий личность учеников, но это не значит, что он доходчивый в математике) [8, с.561]. Полученные данные позволили определить тип учителя и уровень автономности каждого обучающегося как условие развития автономности старшеклассников в учебной деятельности.

Таким образом, обобщая вышесказанное, выделим основные психолого-педагогические условия формирования автономности старшеклассников в учебной деятельности. На этапе предпрофильной подготовки первым условием выступает психодиагностическая профориентация предметных дисциплин на основе формирования метапредметных умений; на этапе профильного обучения вторым условием выступает интеграция учебных дисциплин и учебно-педагогического взаимодействия; организация управления учебно-профессиональной деятельностью старшеклассников в контексте развития автономности личности на основе партнерского сотрудничества учителя и учеников является третьим психолого-педагогическим условием.

*Литература:*

1. Гехман Л.К., Фомичева Н.В. Развитие автономности личности в контексте лингвообразования / Л.К. Гехман, Н.В. Фомичева // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика, 2016. - № 2. - С. 42-48.
2. Ефремова А.В. Позитивные жизненные перспективы старшеклассников как психолого-педагогический феномен / А.В. Ефремова // Актуальные аспекты современной науки. - Вып. № 3(1). - 2013. - С. 32-39.
3. Киселевская Н.А. Стили саморегуляции учебной деятельности и их формирование у студентов вуз: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Киселевская Нина Алексеевна. - Иркутск, 2005.
4. Леонтьев Д.А., Фам А.Х. Как мы выбираем: структуры переживания собственного выбора и их связь с характеристиками личности / Д.А. Леонтьев, А.Х. Фам // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. - Вып. № 1. - 2011. - С. 39-53.
5. Нешумаев М.В. Интерпретация автономности личности старшеклассников через формирование их личностных и познавательных УУД на уроках математики / М.В. Нешумаев // Певзнеровские чтения: Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет. - 2016. - № 1. - С. 54-61.
6. Нешумаев М.В. Личностные компоненты содержания понятия «Автономность как стратегия саморегуляции учебной деятельности» / М.В. Нешумаев // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. - 2016. - № 7. - С. 73-79.
7. Сырцова Е.Л. Развитие автономности личности в образовании: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / Е.Л. Сырцова // Фундаментальные исследования. - 2007. - № 3. - С. 90-93. - Режим доступа: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=2753>
8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка (С-Я) / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - М.: Азъ, 1992.
9. ФГОС среднего (полного) общего образования (10-11 кл.) [Электронный ресурс]. Утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413. - Режим доступа: <http://kem-edu.ucoz.ru/index/fgos/0-26>

*Сведения об авторе:*

**Нешумаев Михаил Викторович** (г. Комсомольск-на-Амуре, Россия), аспирант, Амурский гуманитарно-педагогический университет, e-mail: michael.91@mail.ru

*Data about the author:*

**M. Neshumayev** (Komsomolsk-on-Amur, Russia), graduate student, Amur Humanitarian-Pedagogical University, e-mail: michael.91@mail.ru



## ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.2 (075.8)

### СТАНОВЛЕНИЕ КОММУНИКАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ (ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА)

И.А. Лыкова, В.В. Кожевникова<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Статья подготовлена в рамках реализации государственного задания в сфере научных исследований

**Аннотация.** В статье раскрыт современный взгляд на проектирование образовательной среды для воспитания и развития детей раннего возраста. Поставлен научный вопрос о взаимосвязи компонентов образовательной среды для развития общения педагога с детьми. Описана система условий, определяющих амплификацию образовательной среды с позиций диалогического подхода. Сделан вывод о значении культурных и личностных смыслов для развития коммуникации в образовательной среде.

**Ключевые слова:** амплификация, диалогический подход, коммуникация, образовательная среда, ранний возраст, смысл слова.

### THE FORMATION OF COMMUNICATION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT (EDUCATION AND DEVELOPMENT TODDLERS)

I. Lykova, V. Kozhevnikova

**Abstract.** The article reveals the modern view on the design of the educational environment for the upbringing and development of toddlers. Was raised a scientific question about the relationship the components in the educational environment for expand develop of communication between the teacher and the children. Is presented system of conditions is necessary for the amplification of the educational environment. A conclusion is drawn on the significance of cultural and personal meanings for the development of communication in the educational environment.

**Keywords:** amplification, dialogical approach, communication, educational environment, toddler, meaning of the word.

1. *Введение.* Главная проблема коммуникации - понимание. Понимание обусловлено способностью субъектов взаимодействия не просто обмениваться информацией, а расшифровывать культурные коды. Носителем культурного кода выступает смысл. Культурный смысл универсален, что позволяет людям понимать друг друга. Личностный смысл индивидуален, что определяет уникальность каждой ситуации взаимодействия. Речь - основной инструмент коммуникации, который позволяет людям обмениваться информацией, понимать друг друга, «открывать» культурные и личностные смыслы. Диалог - форма и суть коммуникации.

Авторы статьи - педагог и психолог - обратились к проблеме создания условий для поддержки коммуникации в образовательной среде детского сада. В фокусе внимания исследователей был смысл слова, возможности и специфика его выявления детьми раннего возраста.

Данная статья создана на основе результатов исследования, которое проводилось в соответствии с планом научных работ Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования на тему «Психолого-педагогические проблемы развития индивидуальности в детском возрасте» (№ НИР 1892, руководитель М.Е. Богоявленская) в 2017 году.

2. *Обзор исследований.* Известно, что человеческое дитя за первые годы своей жизни проходит огромный путь от биологического существа к человеку культурному и общественному. Эти выводы подкрепляются результатами сравнительного исследования зоопсихолога Н.Н. Ладыгиной-Котс, в котором сопоставлены наблюдения за поведением детеныша шимпанзе Иони и развитием ребенка Руди [6]. В психолого-педагогических исследованиях культура рассматривается как «внутренний источник» психической жизни и общего развития ребенка (Л.С. Выготский [2], Э. Эриксон [16]). Культурные формы общения и

поведения осваиваются им по мере присвоения социокультурного опыта (В.С. Мухина [10]). Важнейшую роль в освоении человеком окружающего пространства и установления системы связей с ним играет речь (Ф.А. Сохин [11], О.С. Ушакова [14]). Язык понимается в современной науке как социальное, интерактивное, оценочное явление. По мысли философа М.М. Бахтина [1], производным данного явления выступает смысл. Смысл слова может быть раскрыт ребенком только в общении и взаимодействии с близким взрослым (М.И. Лисина [7], Е.М. Струнина [13]). Таким образом, диалог играет центральную (и незаменимую) роль в младенчестве и «становится» частью образовательного сообщества в раннем детстве.

Значение диалога для развития сознания и речи изучал философ М.К. Мамардашвили [9]. Диалогический подход к изучению социокультурного опыта детей разрабатывал философ и психолог В.П. Зинченко [4]. Он высказал чрезвычайно плодотворную мысль о том, что самое сложное: «...понять, как человек в реальной, жизненной ситуации противостоит неопределенности и достигает определенности (эффекта, результата)? [4, с.564]. И показал, что смысл является основной функциональной системой, которая обеспечивает в подобных ситуациях принятие решения и осуществление адекватного действия. В.П. Зинченко предположил, что «...сложности внешнего мира должны противостоять не просто сложность, а сверхсложность внутреннего мира: «пространства внутреннего избыток» [4, с.565–566). Это внутреннее пространство превышает по сложности мир внешний и при этом должно быть осмысленным (там же).

В истории дошкольной педагогики известны педагогические системы, построенные на универсальном содержании или всеобщем методе. Такова дидактическая система Ф. Фребеля [15], который видел предназначение детского сада не в передаче детям «большого или меньшего количества разнообразных внешних сведений», а в создании условий для постижения ими внутренней - универсальной развивающейся общности вещей.

Современный подход к изучению диалога «взрослый-ребенок» предлагает метод превышения ограничения отдельных событий языка и при этом предлагает рассматривать субъектов в их взаимодействии. Р. Sullivan описывает диалогизм как «взаимодействие, которое оценивает все рассуждения в связи» [17, с.41].

Исследователи диалогического подхода Е.Ж. White, М. Peter, В. Redder [18] показывают

необходимость изучения интерсубъективности. Коммуникация находится в центре образовательной системы, поскольку является основным средством взаимодействия. Это особенно важно для детей раннего возраста, когда эмоциональность, содержание и смысл языка взрослых играют основную роль в развивающемся сознании. М.М. Бахтин привел такое сравнение: «Подобно тому, как тело формируется сначала в утробе матери (тело), сознание человека пробуждается, завернутое в чужом сознании» [3, с.138].

В культурно-исторической концепции Л.С. Выготского развитие ребенка направляет не «сила вещей», а «связь людей», поскольку «через других мы становимся самими собой» [2, с.144].

Авторитетный детский аналитик Дэниэл Стерн [12] в своей книге «Межличностный мир ребенка» пишет: «Матери прекрасно знают, что младенец может утвердить свою независимость и сказать решительное «НЕТ!» в четыре месяца тем, как он отводит взгляд, в семь месяцев жестами и интонацией, а в два года словами». И далее рассуждает о том, что взаимное сигнализирование — это циркулярный процесс взаимодействия, которое очень рано устанавливается между матерью и младенцем, в котором они «эмпатично» считывают каждый знак и сигнал друг друга и соответственно этому реагируют друг на друга.

В последние десятилетия педагоги и психологи обратились к понятию «образовательная среда». Этот термин позволил значительно расширить научное представление о развивающей предметно-пространственной среде. В контексте данной статьи чрезвычайно важным является то, что образовательная среда включает в себя всех участников образовательных отношений, представляет условия для содержательного общения в форме диалогов и деятельности.

Образовательная среда позиционируется как: 1) часть социокультурной среды, в условиях которой достигаются цели и смыслы образования (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, В.И. Слободчиков и др.); 2) система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития (А.М. Новиков); 3) целенаправленно созданная система взаимовлияний и взаимодействия окружения (социального и пространственно-предметного) с субъектом, в рамках которого происходит формирование личности, и открываются возможности для ее развития. (В.В. Рубцов, В.И. Ясвин и др.).

Образовательная среда - термин, достаточно устоявшийся в современных психолого-

педагогических исследованиях и вошедший в широкий педагогический оборот. Разведены понятия «образовательная среда» и «образовательное пространство» (В.А. Козырев, И.К. Шалаев, А.А. Веряев). Определены способы проектирования образовательной среды общеобразовательной школы (Ю.С. Мануйлов, В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов, В.И. Ясвин и др.). Выделены структурные компоненты образовательной среды (В.А. Ясвин, В.В. Рубцов И.В. Ермакова, Н.И. Поливанова, И.М. Улановская и др.).

Для реализации диалогического подхода в детском саду создается образовательная среда, которая обеспечивает коммуникацию «взрослый-ребенок», «ребенок-другой ребенок», «ребенок-другие дети». Такая среда позволяет каждому ребенку наиболее успешно реализовать себя, проявлять собственную индивидуальность и активность, открывать смыслы слов (культурные и личностные), выражать их словами и высказываниями.

### 3. Материалы и методы.

1) *Праксиметрический метод* был избран авторами в качестве объективного способа исследования смысловой стороны речи детей в художественной деятельности. В период с 1 сентября 2012 по 1 апреля 2017 год было изучено более 1000 творческих работ, выполненных детьми раннего возраста в разных художественных техниках. Применение праксиметрического метода дало возможность выявить и объективировать статистически значимые закономерности речевого развития детей в условиях специально созданной образовательной среды.

2) *Контент-анализ* частично применялся при анализе рисунков и речевых высказываний детей, что позволило выявить взаимосвязь между уровнем художественного и речевого развития. Единицами содержания были определены визуальные и вербальные образы как художественные знаки, обобщающие культурный опыт ребенка с учетом его индивидуальности.

3) *Естественный (полевой) эксперимент* позволил собрать и проанализировать объективные факты, раскрывающие специфику речевой деятельности детей раннего возраста в естественных условиях (в играх, дидактических упражнениях, на прогулках). В протоколах исследования зафиксированы речевые высказывания двадцати пяти детей в процессе художественной деятельности: обоснование выбора вида деятельности и подходящего материала, манипулирование, появление замысла, поиск способов, воплощение замысла,

двигательные и мимические реакции, введение игрового сюжета и элементов театрализации.

4) *Моделирующий эксперимент* был использован для изучения отдельных вопросов, связанных с разработкой системы методов, технологий, новых типов заданий в специально созданных условиях. При этом моделировались типичные действия или деятельность, что позволило поставить и успешно решить разнообразные исследовательские задачи. Данный метод позволил привлечь к исследованию (на разных его этапах) сто двадцать педагогов, которые успешно апробировали метод диалога, технологию проектирования модульной образовательной среды, дидактические игры и творческие задания, направленные на развитие смысловой стороны речи детей раннего возраста.

5) *Формирующие методы* использовались в разнообразии их видов: пилотажный эксперимент, психолого-педагогический эксперимент, преобразующий эксперимент, формирующий эксперимент, экспериментально-генетический метод, метод поэтапного формирования умственных действий и др. Использование такой системы методов было обусловлено необходимостью реорганизации отдельных сторон образовательного процесса и выявления влияния этих изменений на содержание коммуникации и уровень речевого развития детей.

Система формирующих методов исследования выступила основой для создания широкого экспериментального контекста, позволившего обосновать использование остальных методов исследования. Формирующий эксперимент использовался в целях изучения влияния конкретных инновационных технологий на развитие смысловой стороны речи у детей раннего возраста. Этот эксперимент проводился как массовый, длительный, пролонгированный, что позволило разработать, апробировать и уточнить педагогическую модель амплификации образовательной среды дошкольной организации.

### 4. Результаты.

1) Выявлена специфика образовательной среды, направленной на поддержку коммуникаций в разных ситуациях взаимодействия детей раннего возраста и близких взрослых (педагогов и родителей).

2) Осмыслена взаимосвязь культуры (культурного опыта) и образования (образовательной среды). Культурный опыт — это те нормы, ценности, установки, образцы поведения, способы деятельности, которые специфичны для конкретной социокультурной общности. (Причем слово «деятельность»

понимается в самом широком смысле, как любая форма материального и духовного освоения человеком окружающего мира.) Он формируется в ходе исторического развития социокультурной общности и постепенно приобретает личностью в процессе образования. Индивидуальный культурный опыт — это освоенная человеком информация как основа его готовности к культуросообразным действиям (И.А. Лыкова [8]). По своей психологической форме культурный опыт выступает как знание предметов и закономерностей, чувственно «данных» познающему субъекту в процессе его приобщения к культуре. Логическая структура культурного опыта обусловлена единством непосредственного и опосредованного знания (сплав знаний, умений и чувств).

3) Обосновано значение культурных практик и культурного опыта для «открытия» детьми смысла слов (культурных и личностных).

4) В процессе исследования авторами апробирована методика развития смысловой стороны речи детей дошкольного возраста, разработанная О.С. Ушаковой [14] и А.И. Лаврентьевой [5], и адаптирована для проектирования образовательной среды, предназначенной для детей раннего возраста.

5) Сделан анализ развивающей предметно-пространственной среды и обосновано значение социокультурных объектов (бытовых и художественных материалов, народных и дидактических игрушек, бытовых предметов, детских иллюстрированных книг), которые ребенок активно осваивает в культурных практиках. Смысл этих объектов ребенок раннего возраста открывает с помощью слов во взаимодействии с близким взрослым.

6) Выдвинуто предположение о том, что диалогический подход следует рассматривать не только по отношению к субъектам образовательных отношений, но и к объектам (предметам, материалам, инструментам), которыми наполнена образовательная среда. С этими объектами ребенок также вступает в содержательный диалог на основе культурных и личностных смыслов.

7) Разработана система условий проектирования образовательной среды, ориентированной на «открытие» ребенком смысла слова:

а) *системности*, основанной на установлении смысловых связей и отношений между предметами и явлениями культуры, а также на закономерностях функционирования самой культуры как целостной системы;

б) *аксиологичности*, вырастающей из системы ценностных ориентиров, выраженных

словом (например, норм и моделей поведения человека);

в) *интегативности*, предполагающей «вписанность» объекта (предмета, вещества, материала) или явления культуры во множество ценностно-смысловых контекстов, что позволяет ребенку осваивать смысл как внеконтекстное явление;

г) *познавательной активности*, связанной с мотивами деятельности ребенка (познавательной, речевой, социально-коммуникативной, художественно-эстетической, поисково-исследовательской, двигательной);

д) *проективности*, связанной с установлением смысловых и эмоционально-ценностных связей между освоенным и осваиваемым культурным опытом.

Авторы пришли к убеждению в том, что названные условия проектирования содержания образования детей раннего возраста постепенно начинают играть роль дидактических функций и со временем «перерастают» (трансформируются) в дидактические принципы.

4. *Обсуждение результатов.* В основу данной статьи заложены культурно-историческая концепция Л.В. Выготского [2] о социокультурной природе психики и глубокая идея М.М. Бахтина [1] о диалоге и диалогичности. В диалоге субъекты встречаются друг с другом в определенной ситуации взаимодействия, в конкретной среде (пространстве), в установленное время. Язык связан со знаками (словами) и смыслами. Его сущность не только в обмене информацией, но и в постоянном социокультурном обмене. Особое значение диалог имеет для развития младенцев и детей раннего возраста. Психологами установлено, что общение является ведущей деятельностью детей раннего возраста и определяет успешность развития. Но для этого важно, чтобы диалоги (общение) носили социокультурный характер и были основаны на смыслах (культурных и личностных, универсальных и индивидуальных).

Важнейшее значение имеет мир предметов, окружающий ребенка с первого дня его рождения. Сознание младенца и ребенка раннего возраста предметно. Поэтому необходимо, чтобы материалы, бытовые предметы, игрушки, орудия (ложка, расческа, зубная щетка, карандаш, кисть, совочек для игры с песком и др.) были наполнены как культурными, так и личностными смыслами. Носителем и выразителем смысла выступает слово. С «умными» предметами и материалами ребенок вступает в «диалог» и распредмечивает содержание, заложенное в данный предмет или материал другими людьми (ложка, чтобы кушать

и быть сытым; расческа, чтобы причесываться и быть аккуратным; мяч, чтобы дружно и весело играть и др.).

Согласно идее М. Бахтина [1], сущность диалогизма заключается в том, что слова образуются, трансформируются и понимаются через социальное взаимодействие, через творческий процесс содержательного общения, а не какой-то установленный, универсальный код, который может передаваться от одного человека к другому.

*Содействие в образовательном пространстве* — форма детско-взрослых взаимоотношений, основным содержанием которых является открытие окружающего мира через познание различных объектов (материалов, предметов, явлений), «открытие» их внешних свойств и освоение действий (функций), обусловленных данными свойствами, а также отражение результатов коммуникации в адекватных речевых высказываниях (И.А. Лыкова [8, с.34]).

*Сотворчество* — универсальная форма совместной деятельности людей, целью которой выступает создание новой реальности, в которой выражается отношение к окружающему миру, преломленное через отношение к себе и друг другу. Сотворчество рассматривается сегодня как высшая форма деятельности людей, целью которой является совместное создание продукта в любом виде деятельности (художественно-эстетической, социально-коммуникативной, познавательной, исследовательской и др.) и в разных формах презентации этого продукта (коллаж, панно, инсталляция, театральная постановка, мультфильм, рукотворная книга, художественная выставка, портфолио и др.). В сотворчестве самореализация каждого человека как уникальной личности осуществляется в общем продукте — результате совместной деятельности (И.А. Лыкова [8, с.35]).

*Цель взаимодействия.* Цели взаимодействия детей и взрослых в образовательном пространстве обуславливают форму взаимоотношений. Если целью выступает открытие детьми общечеловеческой культуры (на уровне ее освоения и присвоения), то реальной формой общения будет *содействие*. Если же образовательная цель предполагает выход на уровень культуротворчества (опыт трансляции и развития культуры), что невозможно без опыта «открытия» (познания) самого себя через «открытие» (познание) другого человека, то оптимальной формой общения может быть только *сотворчество*. Вектором перерастания одной формы в другую выступает *амплификация* (*расширение*) культурного опыта (там же).

*Амплификация* (от лат. amplify — обогащение, расширение, facere — делать) понимается в современной науке как: 1) увеличение, расширение, обогащение, распространение, усиление действия параметров в сложной многофакторной системе или 2) всемерное использование потенциала возможностей развития психики на каждой возрастной стадии (А.В. Запорожец [3]). В образовательном пространстве *вектор амплификации культурного опыта поддерживается принципом культуросообразности*, который позволяет увидеть связь образования и общечеловеческой культуры.

Сознание каждого человека, в т.ч. маленького ребенка, развивается внутри культурного целого, в котором кристаллизован опыт деятельности, общения и мировосприятия (М.К. Мамардашвили). Культурный опыт является важнейшим фактором социализации личности и тем самым определяет ее место в структуре общества, а также мировоззренческие, эстетические и духовно-нравственные (этические) установки. Культурный опыт является одновременно результатом культурной деятельности и ее регулятором, обеспечивающим преемственность существования культуры и общества, а также возможность социокультурного развития все новых и новых поколений. Коммуникация — ключевое условие социализации.

*5. Заключение. Развитие коммуникации как основы взаимоотношений педагога с детьми в современной образовательной среде — сложный диалектический процесс, который можно исследовать по следующим критериям: цель, мотив, содержание, формы общения, способы, медиаторы (посредники) и смыслы взаимодействия.*

В своей деятельности, мыслях, переживаниях, поступках, оценках каждый ребенок выступает субъектом культуры, поскольку в той или иной мере опирается на общечеловеческие смыслы и ценности — духовные и нравственные. Процесс овладения культурой рассматривается сегодня как восхождение «растущего человека» (термин введен Д.И. Фельдштейном, 2010) до всеобщего социального опыта. По метафоричному высказыванию М.К. Мамардашвили, культура — это онтологические корни, которые питают и взращивают личность, обеспечивают человека социально приемлемыми образцами и средствами успешного решения личностных задач [9]. Образование призвано помочь ребенку не только усвоить общечеловеческий опыт как нечто внешнее, но и помочь присвоить, сделать



внутренним, чтобы на основе этого социокультурного опыта он смог преобразовать свои природные способности до возможности «второго рождения» — самоактуализации, открытия своего «Я» и собственного жизненного пути.

В связи с этим, необходимо расширение взгляда современных педагогов на культуру и возможность проектирования содержания дошкольного образования на основе культурных практик как привычных и желанных для самого ребенка способах самоопределения.

Анализ результатов экспериментального исследования подтверждает истинность положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского о трехступенчатой схеме развития сознания и речи. На первой ступени взрослый с помощью знаков-слов (слов-побуждений) стимулирует ребенка к активным действиям с игрушками и бытовыми предметами. На второй ступени ребенок дает обратную связь, благодаря осмыслению слов-побуждений, обращенных к нему, и слов-воздействий, обращенных к взрослому. На третьей ступени ребенок обращает слова-воздействия к себе и

начинает регулировать свое поведение. На всех ступенях коммуникации слово играет ключевую роль в диалогах «взрослый-ребенок» лишь при условии, если ребенок открывает смысл слова — культурный и личностный.

*б. Благодарности.* Авторы статьи благодарят О.С. Ушакову, д.п.н., профессора, г.н.с. ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» за консультации о закономерностях речевого развития детей. При подготовке статьи были приняты во внимание рекомендации В.Т. Кудрявцева, д.психол.н., профессора Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета (г. Москва), и его представления о так называемых культурных и личностных смыслах. Слова признательности авторы адресуют сотрудникам лаборатории психолого-педагогических основ развивающего дошкольного образования ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» и лично — заведующей лабораторией, к.психол.н. М.Е. Богоявленской — за конструктивное обсуждение материалов и выводов исследования.

#### Литература:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. - М.: Искусство, 1979.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк / Л.С. Выготский. - М.: Просвещение, 1967.
3. Запорожец А.В. Избранные психологические труды / А.В. Запорожец; под ред. В.В. Давыдов, В.П. Зинченко. В 2-х т. - М.: Педагогика, 1986.
4. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. Языки славянских культур / В.П. Зинченко. - М.: Языки славянских культур, 2010.
5. Лаврентьева А.И. Система работы по развитию семантической стороны речи младших дошкольников: дис. ... канд. пед. наук / А.И. Лаврентьева. - М., 1998.
6. Ладыгина-Котс Н.Н. Дитя шимпанзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, играх, привычках и выразительных движениях / Н.Н. Ладыгина-Котс. - М.: Издание государственного Дарвиновского музея, 2011.
7. Лисина М.И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет: автореферат дис. ... д-ра пед. наук / М.И. Лисина. - М., 1974.
8. Лыкова И.А. Модель развития взаимоотношений педагога и детей в современном образовательном пространстве / И.А. Лыкова // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 4. - С. 32–37.
9. Мамардашвили М.К. Сознание как философская проблема / М.К. Мамардашвили // Вопросы философии. - 1990. - № 10. - С. 3–8.
10. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития / В.С. Мухина. - М.: Академия, 2012.
11. Сохин Ф.А. Начальный этап овладения ребенком грамматическим строем языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ф.А. Сохин. - М., 1955.
12. Стерн Д.Н. Межличностный мир ребёнка. Взгляд с точки зрения психоанализа и психологии развития / Д.Н. Стерн; пер. О. Лежиной. - СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2006. – 384 с.
13. Струнина Е.М. Работа над смысловой стороной слова в процессе развития речи старших дошкольников в детском саду: автореферат дис. ... канд. пед. наук / Е.М. Струнина. - М., 1984.
14. Ушакова О.С. Закономерности овладения родным языком: развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве / О.С. Ушакова. - М.: Творческий центр «Сфера», 2014.
15. Фребель Ф. Педагогические сочинения / Ф. Фребель; пер. с нем., Т.т. 1–2. - 2-е изд. - М., 1913.
16. Эриксон Э.Г. Детство и общество / Э.Г. Эриксон; пер. с англ. и науч. ред. А.А. Алексеев. - СПб.: Летний сад, 2000.
17. Sullivan P., & McCarthy J. A dialogical approach to experience based inquiry. *Theory and Psychology*, 15(2005), pp. 621–638.
18. White E.J., Peter M., Redder B. Infant and teacher dialogue in education and care: A pedagogical imperative // *Early Childhood Research Quarterly* 30 (2015), pp. 160–173.

*Сведения об авторах:*

**Лыкова Ирина Александровна** (г. Москва, Россия) доктор педагогических наук, профессор кафедры начального и дошкольного образования ФГАОУ ДПО «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», e-mail: cvetmir@mail.ru

**Кожевникова Виктория Витальевна** (г. Москва, Россия) президент Ассоциации Фребель-педагогов, аспирант ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», e-mail: viktoriyak1@gmail.com

*Data about the authors:*

**I. Lykova** (Moscow, Russia) doctor of Education, professor researcher at the Laboratory of psychological and pedagogical foundations of the developing pre-school education at the Institute for Childhood, Family and Education research of the Russian Academy of Education, e-mail: cvetmir@mail.ru

**V. Kozhevnikova** (Moscow, Russia) psychologist, president of the Association Frobel-educators, P.G. Institute for Study of Childhood, Family and Education of Russian Academy of Education, e-mail: viktoriyak1@gmail.com



УДК 376

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАРОДНОГО ФОЛЬКЛОРА В КОРРЕКЦИИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Е.П. Фуреева, Т.П. Малкова, В.П. Зубкова

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема недоразвития речи дошкольников с задержкой психического развития; описаны недостатки речевого развития этой группы детей. Представлено обоснование необходимости совершенствования коррекционной работы и поиска эффективных методов коррекции недоразвития речи детей с задержкой психического развития. Делается вывод о том, что использование произведений фольклора помогает обогатить их словарь и сформировать готовность к восприятию произведений русской народной литературы.

**Ключевые слова:** развитие, речевые нарушения, психическое развитие, народное творчество, словесное творчество.

## USE OF THE PEOPLE'S FOLKLORE IN THE CORRECTION OF THE SPEECH OF PRESCHOOLS WITH THE DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT

E. Fureeva, T. Malkova, V. Zubkova

**Abstract.** The article deals with the problem of underdevelopment of speech of preschool children with a delay in mental development, describes the shortcomings of the speech development of this group of children. The rationale for the need to improve correctional work and to find effective methods for correcting the underdevelopment of children's speech with a delay in mental development is presented. The author concludes that the use of works of folklore helps enrich the vocabulary and create readiness to perceive the works of Russian folk literature.

**Keywords:** development, speech disorders, mental development, folk art, verbal creativity.

Одним из важных аспектов современной коррекционной педагогики является преодоление задержки психического развития (ЗПР). Это объясняется тем, что количество детей с этой формой психического дизонтогенеза неуклонно увеличивается, и специальные педагоги (дефектологи, учителя-логопеды, специальные психологи) испытывают некоторые трудности при обучении и воспитании данной категории детей.

Речь является одной из центральных психических функций, которая оказывает огромное влияние на формирование личности ребенка, и способом познания действительности и выполняет функции общения и эмоционального самовыражения.

В дошкольном возрасте дети усваивают родной язык, у них формируются фонетическая, лексическая, грамматическая стороны речи [4]. Усвоение родного языка в дошкольном детстве решает многие задачи дальнейшего обучения и воспитания детей.

Основная цель работы учителя-логопеда в дошкольном учреждении - воспитание звуковой культуры речи, развитие словаря, совершенствование грамматической правильности речи, развитие связной речи.

Речь детей с задержкой психического развития имеет некоторое своеобразие. Она вполне удовлетворяет потребности повседневного общения, но дети с ЗПР не умеют грамотно выразить свои мысли, речь их отличается отсутствием логики, ясности, выразительности. Их лексический запас невелик, они не всегда верно используют грамматические конструкции. Речь детей с ЗПР формируется и развивается значительно медленнее и имеет более широкий спектр недостатков. Нарушения речи имеют различную этиологию и патогенез, в структуре речевого дефекта могут выступать как первичные, так и вторичные нарушения. Наблюдается вариативность нарушения языковых средств [3]. К числу наиболее распространенных недостатков относятся нарушения звукопроизношения, нарушения импрессивной и экспрессивной речи. У дошкольников с ЗПР недостаточно дифференцировано слуховое восприятие, и они затрудняются различать смысл отдельных слов, оттенки речи. Экспрессивной речи этих детей свойственны нарушения грамматического строя речи, наличие аграмматизмов. Во многих случаях недостатки речи у детей с ЗПР свидетельствуют о наличии речевого недоразвития. Нарушения

звукопроизношения встречается часто. Причинами этого могут быть аномалии строения артикуляционного аппарата: неправильный прикус, укороченная подъязычная связка, недостатки строения твердого неба, дефекты строения зубного ряда, недоразвитие речевой моторики [5].

Нарушения фонематического восприятия у дошкольников с ЗПР проявляются в трудностях различения и противопоставления звуков, в нарушении фонематического анализа и синтеза. Недостатки анализа и синтеза часто сохраняются достаточно долго и неблагоприятно влияют на овладение чтением и письмом в начальной школе. У детей данной группы отмечается недоразвитие лексической стороны речи. Это выражается в том, что словарный запас беден и неточен. Это можно объяснить ограниченностью представлений об окружающем мире, трудностью понимания явлений и закономерностей окружающего мира. Так, например, дети не могут назвать детенышей животных, профессии людей и т.д.

Дети с ЗПР слабо владеют обобщающими понятиями. Процесс овладения обобщающими понятиями связан с умением обобщать предметы на основе сопоставления их существенных признаков. Это вызывает у дошкольников с ЗПР затруднения, поэтому в их активном словаре преобладают слова конкретного значения. В связи с недоразвитием познавательной деятельности, процессов анализа и синтеза, сравнения, обобщения у детей с ЗПР задерживается процесс словообразования. Они допускают много ошибок при образовании уменьшительно-ласкательных значений, относительных прилагательных. Дети также допускают ошибки при произнесении существительных в разных падежах (копают лопатом, мешают ложком).

Уровень связной речи дошкольников с задержкой психического развития тоже отстает от уровня развития речи детей с нормальным темпом развития. Пересказы сказок, рассказов являются наиболее доступной формой речевой деятельности для детей с ЗПР, хотя и при этом виде рассказывания они все равно испытывают трудности. Дети уменьшают объем текста, нарушают связи между частями, делают повторы, паузы. Рассказ по сюжетным рисункам у них значительно ниже по качеству рассказов детей с нормальным темпом развития. Большинство детей с ЗПР не понимают связи между отдельными персонажами рисунка, не устанавливают причины и следствия поступков персонажей, поэтому пересказывают содержание ситуативно. Можно сделать вывод, что у

дошкольников с задержкой психического развития наблюдаются нарушения в программировании текста, неумение на языковом уровне воспроизвести замысел. Широкая распространенность речевого недоразвития у детей с ЗПР определяет необходимость поиска новых методов коррекционной работы. Поэтому мы решили провести экспериментальное исследование и, определить, как использование народного фольклора повлияет на результаты коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с задержкой психического развития. Научная новизна проводимого исследования заключается в определении речевого развития дошкольников с ЗПР при использовании фольклора как средства расширения лексического запаса на коррекционных логопедических занятиях, а также дополнении методики работы по развитию словарного запаса и речевого развития в целом.

Дети дошкольного возраста хорошо воспринимают народный фольклор, так как он яркий и выразителен. Народный фольклор несет в себе эмоциональный заряд, вызывая у детей яркие запоминающиеся эмоции. А это является важным фактором в коррекционной работе с детьми, страдающими ЗПР. Поэтому в работе дефектолога и учителя-логопеда можно активнее использовать возможности устного народного творчества, стимулирующего формирование эмоций, воображения и речи.

Русские народные песенки, потешки, прибаутки, загадки развлекают и развивают ребенка, создают у него яркое, радостное настроение. Сказки способствуют развитию психических процессов и эмоций ребенка с ЗПР. Сказки подготавливают детей адекватно воспринимать окружающий мир. Простота и лаконичность народного творчества помогает простыми коррекционными средствами решать сложные задачи преодоления недоразвития речи у детей с ЗПР. Народный фольклор используется в развитии детей раннего и младшего дошкольного возраста, потому что близок пониманию детей. Фольклорный материал легко запоминается и способствует не только речевому развитию, но и развитию воображения, мышления, эмоционально-волевой сферы ребенка.

Знакомство с произведениями народного фольклора обогащает внутренний мир ребенка, его чувства, формирует отношение к окружающему, а также играет неосценимую роль в развитии речи, психических процессов и всестороннем развитии.

Широкое применение произведений словесного фольклорного творчества русского

народа в жизни детей с ЗПР позволяет им приобретать необходимые умения и навыки для использования их в речевом общении, в театрализованных и сюжетных играх. Произведения народного творчества, особенно малые формы, влияют на развитие работы артикуляционного аппарата. Работа не должна проводиться скучно, по шаблону. Необходимо создать соответствующий эмоциональный настрой, вызвать интерес [2].

Основными жанрами народного фольклора являются потешки, заклички, считалки, пословицы и поговорки, загадки, сказки и др. Данный материал использовался при изучении разных лексических тем (овощи, фрукты,

перелетные и зимующие птицы, дикие и домашние животные и т.д.).

Фольклорный материал использовался во всех видах занятий, в режимных моментах, в процессе наблюдений на прогулках, в процессе проведения специальных игр по развитию речи, в процессе проведения досуга [1]. Таким образом, произведения народного фольклора использовались почти ежедневно.

При подведении итогов было проведено изучение результативности нашего эксперимента. Результаты представлены в следующей таблице (НС - уровень ниже среднего, С - средний уровень, В – высокий уровень).

*Таблица 1. - Изучение результативности использования фольклора в коррекционной работе как средства расширения лексического запаса детей с ЗПР*

дети	экспериментальная группа до коррекционной работы	экспериментальная группа после коррекционной работы
Ира К.	НС	С
Вера Д.	НС	С
Петя Ч.	НС	С
Иван В.	НС	В
Дина С.	НС	В
Саша П.	С	В
Гена А.	С	В
Ника А.	НС	С
Витя П.	НС	С
Алик С.	С	В

Из таблицы видно, что у 70% детей до проведения коррекционной работы словарь был на уровне ниже среднего, 30% детей показали средний уровень. После проведения коррекционной работы, в которой часто использовался народный фольклор, у 50% детей уровень словаря поднялся до среднего уровня, 50% детей показали высокий уровень.

На основании полученных результатов можно говорить об эффективности использования произведений народного творчества в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с ЗПР. Динамика обучения показала, что, использование произведений народного фольклора в процессе коррекционной работы значительно расширило словарь детей,

положительно повлияло на весь процесс развития их речи. Процесс коррекционного обучения вызывал у детей интерес и привлекал их своей новизной. Результаты коррекционно-логопедического обучения с использованием фольклора свидетельствуют о положительной динамике развития речи детей экспериментальной группы. Можно сделать вывод о том, что со временем у детей будут формироваться внутренняя готовность к восприятию произведений русской народной литературы и закрепляться знания произведений народного творчества. Хорошо развитая речь и формирование психических процессов в дальнейшем будут способствовать успешному обучению в школе.

**Литература:**

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Речевое развитие дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 160 с.
2. Буденная Т.В. Логопедическая гимнастика: Методическое пособие / Т.В. Буденная. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1999. – 64 с.

3. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения; под ред. С.Г. Шевченко. – М., АРКТИ, 2001. – 224 с.
4. Волкова Л.С. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Л.С.

Волкова; под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2009. – 703 с.

5. Фуреева Е.П. Развитие творческого воображения как средство оптимизации коррекции

недоразвития речи у шестилетних детей с задержкой психического развития: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Фуреева Елена Павловна. – 2000.

***Сведения об авторах:***

***Фуреева Елена Павловна*** (г. Волгоград, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета, e-mail: fura54@mail.ru

***Малкова Татьяна Петровна*** (г. Волгоград, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета, e-mail: tatiana\_malkova@mail.ru

***Зубкова Вера Петровна*** (г. Волгоград, Россия), старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета, e-mail: vera\_zubkova@mail.ru

***Data about the authors:***

***E. Fureeva*** (Volgograd, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Psychology of the Volgograd State Social and Pedagogical University, e-mail: fura54@mail.ru

***T. Malkova*** (Volgograd, Russia), Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Psychology of the Volgograd State Social and Pedagogical University, e-mail: tatiana\_malkova@mail.ru

***V. Zubkova*** (Volgograd, Russia), Senior Lecturer, Special Pedagogy and Psychology Department, Volgograd State Social and Pedagogical University, e-mail: vera\_zubkova@mail.ru



## ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА

УДК 372.82

### ХРИСТИАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

Ю.Г. Матушанская

*Аннотация.* Данная статья посвящена религиозному образованию христиан в Российской империи. Сама Российская империя появилась на волне модернизации, связанной с капитализацией европейского общества. Однако религия в России, как и во всем мире, несет в себе более древнее мировоззрение, сохраняя традиции и, в то же время, сама подвергаясь модернизации. Вследствие чего мы можем видеть, как социально-историческое развитие российского общества влияло на религиозное образование, которое, в свою очередь, моделировало картину мира тех, кто это общество в будущем изменит. Здесь имеет место взаимосвязь религиозного образования в Российской империи с социально-историческим развитием российского общества того времени.

*Ключевые слова:* Российская империя, система образования, религия, христианство.

### CHRISTIAN EDUCATION IN THE RUSSIAN EMPIRE

Ju. Matushanskaya

*Abstract.* The article is devoted to religious education of Christians in the Russian Empire. The Russian Empire has appeared on a wave of the modernization connected with capitalization of the European society. However the religion in Russia, as well as around the world, bears more ancient outlook, keeping traditions and, at the same time, being exposed to modernization itself. Owing to this fact we can see how socio-historical development of the Russian society influenced religious education which, in turn, modeled the world view of those who would change this society in future time. The interrelation of religious education in the Russian Empire with socio-historical development of the Russian society of that time takes place genre.

*Keywords:* Russian Empire, education system, religion, Christianity.

Со времен Петра I ориентиром для российской культуры, а значит и системы образования (в том числе и религиозного), стала Европа. Политика Петра I заключалась в активном приобщении российского общества к образцам Западной цивилизации путем распространения их во все сферы социокультурной жизни с целью создания сильного светского государства [1, с.12]. Русской древности не было свойственно понимание школы как средства усвоения знаний в возможно более короткие сроки возможно большим количеством учеников. Принцип не только интенсивности мысли, но и наиболее экстенсивного ее распространения за счет упрощения – это, по его мнению, принцип, усвоенный в Новое время. Начавшаяся формироваться система образования была признана важнейшим элементом внутренней политики.

С принятием христианства Киевская Русь становится частью христианского мира. Начиная с XIII века, православие становится основной составляющей русской национальной культуры, оно играет определяющую роль при формировании всех значимых общественных идеалов. На основе православия формируются

теологемы, которые в ходе истории сменяют одна другую. Так, если в XVI веке в рамках образидеи «Москва - Третий Рим» историческая роль России рассматривается как роль государства, которое после гибели Византии избрано Богом для сохранения православия, то уже в XVII веке русское религиозное сознание осваивает библейские образы, такие как «Новый Израиль», «Новый Иерусалим». Это дает более универалистскую интерпретацию роли России во всемирной истории, что отразилось в реформах патриарха Никона 1653 - 1667 годов. При этом сама реформа была призвана воспрепятствовать западному, «латинскому», как тогда говорили, влиянию. Однако наибольшую часть работ по «исправлению книг» было поручено проводить выпускникам католических и униатских учебных учреждений, так как они владели древними и иностранными языками.

Лютеране России отсчитывают свою историю с 1559 г., когда была создана первая община в Москве и начались регулярные богослужения, организованные пастором Тимоном Бракелем в Немецкой (Яузской) слободе, где в 1576 г. была возведена деревянная кирха. Католическим священникам – членам ордена иезуитов после событий Великой смуты было разрешено

приезжать в Россию только при царевне Софье. В 1685 г. в Москве была открыта первая католическая школа. Петр I, покровительствовавший протестантам и западной культуре, невольно покровительствовал и католицизму. В это время католическая школа славилась, согласно донесениям иезуитов в Ватикан, не только высоким уровнем преподавания, но и проведением театральных представлений. Театр, на сцене которого ставились также и спектакли на библейские темы, пользовались популярностью у российского дворянства. В 1695 - 1707 гг., когда школа переживала период своего расцвета, ее посещали не только дети католиков, но и протестантов. В 1698 г. правительство Петра I, обратив внимание на высокую квалификацию школьных учителей, преподававших в школе не только Закон Божий, но и немецкий, латинский языки, математику и другие дисциплины, направило в школу детей русских дворян. При школе был создан интернат, содержавшийся на деньги иезуитов, в котором постоянно проживали дворяне из таких известных семей, как Мусины-Пушкины, Долгорукие, Голицыны, Головины и др. Некоторые из учеников в результате обучения приняли католичество. Однако большая часть, по воспоминаниям иезуитов, после 3 - 6 летнего обучения в школе были направлены за границу, где попали под влияние кальвинистов [2, с.42-45].

К 1710 г. католическая школа в Москве пришла в упадок. Богатые покровители умерли, а бедная католическая община не смогла ее содержать. В 1718 г. правительство направило в школу православных учеников. Но уже в 1719 г. учителя школы Ф. Эмилиан и И. Бирула были обвинены в запрещенной переписке с заграницей и прозелитизме и высланы из страны. В 1720 г. школа перешла под юрисдикцию капуцинов. С этого момента до окончания существования империи католические школы в России никогда не достигали такого высокого уровня, как Московская школа. Даже в XIX в. как в городах, так и в сельской местности, большинство католических школ изучало только Закон Божий, было плохо материально обеспечено и укомплектовано учителями [2, с.44-46]. Впоследствии, в правление Павла I, когда иезуиты получили в России значительные привилегии, на средства иезуитов был открыт в 1803 г. Благородный пансион для юношей из дворянских семей [2, с.73-74].

Очевидно, что религиозное образование в Российской империи было, прежде всего, связано с духовенством как сословием. Со времен Петра I дети духовенства не допускались к церковным должностям без аттестатов духовной школы, дети

священников не принимались ни на какую гражданскую службу, кроме солдатской (что воспринималось наравне с крепостной зависимостью). Петровское правительство предписывало открывать при архиерейских домах и больших монастырях общеобразовательные «цифирные» школы. Туда принимались дети всех сословий, а дети духовенства – обязательно. Не прошедших обучение детей духовенства отправляли в солдаты или в крепостные, а также им было запрещено выдавать свидетельство о браке [3, с.544]. В духовные школы духовенство отдавало своих детей неохотно, боясь латинского влияния. В основном в школах получали начальное образование: учили грамматику, арифметику и катехизис. Одновременно не хватало учителей и учеников [3, с.549].

В 1721 г. после упразднения патриаршества Священный Синод предписывал открыть школы в каждой епархии. Для этой цели регламент устанавливал специальный налог [3, с.544-548]. В 1723 г. в России открылось пять славяно-латинских школ – в Суздале, Коломне, Вятке, Холмогорах и Казани [4, с.3-4]. Поначалу они функционировали с переменным успехом. Так, Казанская семинария закрывалась на несколько лет. Это связано с тем, что трудности содержательной стороны учебного процесса в то время были обусловлены тем, что объем и глубину учебных курсов (пособия и книги, на которые ориентировались преподаватели) нужно было устанавливать в каждом конкретном случае. Постановка учебного процесса зависела от многих факторов (материальных возможностей, индивидуального руководства, профессорско-преподавательского состава, наличия тех или иных учебников). Попытки регламентировать учебный план в духовных учебных заведениях на протяжении всего XVIII в. оставался на уровне пожеланий и рекомендаций [5, с.95].

Вплоть до второй четверти XIX века образцом для русских духовных школ служили иезуитские школы [6, с.594]. Так православные коллегии имели генетическую связь с иезуитскими католическими коллегиями. Это проявлялось в схожести организационной структуры, наличии таких же классов и порядка их прохождения (грамматика, поэтика, риторика, философия и богословие), а также программе образования. Важным признаком, как православных, так и иезуитских коллегии являлся вссословный состав учеников. Православные коллегии имели сходные с иезуитскими формы проведения занятий (лекции, семинары). Известно о существовании театра в православных коллегиях. Однако на содержание обучения православных коллегии



имели влияние православные традиции и теология [5, с.85-88].

Наиболее известным из всех православных коллигиумов является Киевский (Могилянский) коллигиум, добившийся статуса академии еще при Речи Посполитой, а затем получивший его подтверждение из Москвы. Уже в XVII веке киевский митрополит Петр Могила сумел адаптировать некоторые западноевропейские образовательные формы, результатом чего стало возникновение Киевского коллигиума [7, с.53-73]. В XVIII веке на бывшей территории Польши было еще три коллигиума: Черниговский, Харьковский и Переяславский. Кроме них в Российской империи не было учебных заведений с таким названием. В ходе существования коллигиумов (XVII - XVIII вв.) была выработана образовательная модель, основанная на «латинской учености». Многие преподаватели коллигиумов, ставшие впоследствии епископами, создавая новые семинарии, пытались воспроизвести известные им образовательные формы [5, с.88].

Екатерина II объявила свободу вероисповедания и издала Манифест «О дозволении всем иностранцам, в Россию въезжающим, поселяться в которых губерниях они пожелают и о дарованных им правах» от 22 июля 1763 г. В результате чего в Россию приехали в основном немцы – католики и протестанты. Большая часть их поселилась в Поволжье. При церквях открывались школы, учителями в которых были чаще всего священники. Одним из самых ярких примеров лютеранской школы была, открытая еще при Петре I так называемая «шведская» школа в Тобольске, созданная шведскими военнопленными в 1712 - 1721 гг. (прекратила свое существование после заключения Ништадского мира). Школа возникла благодаря усилиям пленных, служивших в шведской армии, в основном немцев. Немецкие школы возникали в XVII - XVIII вв. в крупных городах. На первых порах они обслуживали детей иностранцев, но впоследствии становились образовательными центрами для всего местного населения. Первые школы были при церквях в Москве, Санкт-Петербурге, потом появились школы в Барнауле, Архангельске, Саратове и других городах [8, с.53-54].

На рубеже XVII - XVIII вв. в Москве в Немецкой слободе было четыре школы: две лютеранские, реформатская (голландская) и уже уминавшаяся – католическая. Лютеранские школы действовали при церкви Св. Михаила (с 1602 г.) и церкви Св. Петра и Павла (с 1626 г.). Учителя чаще всего приезжали из-за границы.

Первая немецкая школа в Санкт-Петербурге возникла в 1710 г., которая действовала при церкви Св. Петра. В 1762 г. она была преобразована в среднее учебное заведение под названием «Школа языков, искусств и наук» [9]. Первая школа поволжских немцев в Саратове появилась в 1786 г. и только через четыре года началось строительство лютеранской церкви Св. Анны, к которой эту школу впоследствии прикрепили [10, с.41].

В среднем к началу XIX в. образование в католических школах значительно отставало от протестантских [2, с.57-64]. Государственная политика по отношению к лютеранам в XVIII - XIX вв. была более благосклонной, чем к другим инославным конфессиям, что, что было связано с университетской подготовкой пасторов. В результате чего статус лютеранского образования в Российской империи был достаточно высок. Так, на правах гимназий действовали школы при лютеранских церквях Санкт-Петербурга и Москвы. К уездным училищам были приравнены евангелические школы в Архангельске, Курске, Одессе, Саратове, Сумах и Харькове [8, с.74-79].

В результате реформы образования, проведенной Павлом I в 1802 г. было создано министерство народного просвещения. Вся территория империи была разделена на учебные округа во главе с университетами. Были разработаны документы, декларировавшие светский и всесословный характер образования. В светские учебные заведения не допускалось духовенство. Хотя в учебные планы университетов богословские предметы были включены, эти кафедры до 1819 г. никто не занимал [11, с.8]. С приходом к власти Александра I реформа религиозного образования рассматривалась как часть общей гуманитарной реформы общества [11, с.48]. Политика Александра I, в том, что касалось религии, основывалась на мистической идее Священного союза, провозгласившего создание единой христианской Европы, вне зависимости от конфессиональных различий. Поскольку речь шла не сугубо о конфессиональном образовании, а об общехристианском, то дело просвещения государство взяло в свои руки. В 1817 г. было создано Министерство духовных дел и народного просвещения, для организации начального образования было создано Главное управление училищ, в воспитании важной считалась политика всеобщей веротерпимости (в том, что касается христиан) [11, с.29-30]. Но уже в 1824 г. произошел отказ от идеи «евангельского государства», двойное министерство расформировано, в политике государства

становится очевидным поворот к традиционным ценностям. Идеалом последних лет правления Александра I был верноподданный слуга царя и отечества [11, с.39-40].

После трех разделов Польши на территории России появилось значительное количество католиков. Существовали католические школы на всей бывшей польской территории. Однако после подавления Польского восстания 1830 - 1831 гг. были закрыты приходские школы в Подолье и на Волыни [2, с.99]. На территории бывшей Польши развернулась активная деятельность по преодолению «польского влияния», с этой целью в приходских школах было внедрено изучение русского языка, инициированное министром просвещения С.С. Уваровым, которым велась также борьба с домашним воспитанием, в котором он видел «союзника местных предпрасудков» [12, с.141-147].

В 1832 г. духовная семинария и теологический факультет в г. Вильно были объединены в Академию и подчинены Римско-католической духовной коллегии при Министерстве иностранных дел. Все издаваемые Академией научные труды и дипломные работы подлежали двойной цензуре – специальной Конференции из всех профессоров и докторов Академии, и гражданской цензуре правительства. Министр внутренних дел каждый год назначал специального визитатора для проверки Академии. В 1842 г. Академия была переведена в Санкт-Петербург и содержалась из средств казны. Преподавательский состав утверждался правительством [2, с.94-95]. В Саратове, который стал центром вновь образованной Тираспольской епархии, в 1856 г. была открыта духовная семинария. Все преподаватели были приглашены из других духовных семинарий в Вильно, Житомире, Ковно и Минске. Два лучших ученика семинарии ежегодно отправлялись в Академию в Санкт-Петербург [2, с.117-122].

В том, что касается начального образования, вплоть до конца XVIII в. православная школа была исключительной формой просветительской организации в стране. Но и после учреждения правительством светских учебных заведений (пажеского корпуса, университетов, народных училищ), церковно-приходские школы оставались наиболее массовыми образовательными учреждениями [11, с.4]. К началу XIX в. в Российской империи сложилась целостная система народного просвещения с четкой иерархией учебных заведений, в которой во главе стояли университеты, за ними губернские гимназии, затем уездные училища и в самом конце – церковно-приходские училища и семинарии. И только во второй половине XIX

века по всей России появилась сеть просветительских учреждений, целью которых было поднятие грамотности населения. Частью этой системы также стали церковно-приходские школы. В это время половина начальных школ в Российской империи контролировалось Священным Синодом. Однако «Великие реформы» 60 - 70 гг. не затронули политику правительства по отношению к инославным конфессиям. Более того сами церковные реформы проходили на фоне противостояния церкви и государства [13].

В эпоху реформ духовное сословие в России было обособлено от других слоев общества. Если дворянином можно было стать по выслуге на государственной службе или, заслужив один из российских орденов, то перейти из мирян в духовенство было невероятно сложно. По закону 1808 г. в духовных заведениях кроме сыновей духовенства могли учиться только дворяне, среди которых это было, мягко говоря, не популярно. В XIX в. были случаи пострижения дворян в монахи, но в приходское духовенство не поступил ни один. Однако и дети духовенства не были свободны в своем выборе. Место в причте, а значит и доход, зависели от образования, возможность получения которого зависело в свою очередь от дохода родителей, семьи которых были чаще всего многодетными [14, с.167].

Закон от 26 мая 1869 г. делал детей духовенства не принадлежавшими лично к духовному сословию. С этого момента они становились разночинцами и пополняли ряды студентов университетов и других учебных заведений, а значит и возникавшей тогда российской интеллигенции. Так Демидовский юридический лицей в отдельные годы на 4/5 состоял из детей духовенства [15, с.45]. Этот закон также был тесно связан с реорганизацией церковных учебных заведений. С этого момента представители всех сословий могли учиться в семинариях и духовных училищах. При этом в семинариях отменили изучение естественнонаучных дисциплин, но усилили изучение педагогики [14, с.174].

Влияние церкви усилилось после того, как правительство предприняло в 70 - 90 гг. целый ряд шагов, получив название «конрреформ» (в противовес реформам Александра II). Одним из главных направлений политики российского правительства стало возрождение церковно-приходских школ, призванных осуществлять воспитание в духе православия. По всей Империи количество церковно-приходских школ с 1858 г. по 1863 г. увеличилось примерно в 10 раз (с 2270 до 21421). Однако к началу 1890-х в результате развития земских школ число церковно-

приходских школ сократилось. Если раньше церковь и школа были неразрывно связаны, в каждом приходе, как правило, была церковно-приходская школа, то в 1880 - 90 гг. все церковные школы были переданы в ведомство Министерства народного просвещения. Это ударило, прежде всего, по инославным конфессиям. Так, первыми министерству народного просвещения были подчинены все лютеранские школы Московской и Петербургской евангельских консисторий. Последними по указу от 10 декабря 1892 г. в ведомство министерства народного просвещения были переданы все римско-католические школы [8, с.103]. Протест против руссификации лютеранских школ выразился в бойкоте русской школы русскими немцами и открытии альтернативных тайных школ, не зарегистрированных правительством [8, с.109].

Новый взлет церковно-приходского образования был связан с принятым в 1884 г. по инициативе К.П. Победоносцева «Правил о церковно-приходских школах» [16, с.69-70]. Статус церковно-приходских школ был недостаточно определен. Согласно Правилам 1884 г. они находились в подчинении Синода и управлялись епархиальными училищными советами. Их руководство назначалось архиереями, а учителя определялись преимущественно из лиц, получивших духовное образование. Прямое попечение возлагалось на приходских священников, обучение имело преимущественно религиозный характер и могло осуществляться лишь церковью. Она же несла расходы на содержание школ [16, с.71].

На фоне развивающейся земской школы приходская школа с заниженным уровнем образования становилась анахронизмом. В демократической педагогической публицистике церковная школа подвергалась резкой критике не только за недостатки в постановке учебно-воспитательной работы, но и за общую религиозно-конфессиональную, государственно-охранительную направленность. Тем не менее, правительство и Синод приняли меры, чтобы повысить уровень приходского образования. Сыграл положительную роль и рост государственных ассигнований на приходские школы, которые увеличились с 3,5 млн. руб. в 1896 г. до 16,7 млн. руб. в 1908 г. Была создана сеть учительских семинарий. В результате чего к 1907 г. среди учителей церковно-приходских школ 90% было с педагогическим образованием [16, с.71].

Еще одним штрихом к картине религиозного образования христиан в Российской империи было отношение к старообрядцам. Еще в 1783 г.

митрополитом Платоном были составлены 16 пунктов «Правил единоверия», как основы компромисса между официальной и старообрядческой церквями. Старообрядцам позволялось отдавать своих детей в церковно-приходские школы, к чему они относились без особого энтузиазма, предпочитая домашнее обучение. При этом правовое положение самих старообрядцев запрещало им иметь общественное имущество, соединяться в общины, проводить собрания, издавать журналы и газеты вплоть до 1905 г. [17, с.190]. На рубеже XVIII - XIX вв. часть старообрядцев переехала в крупные города, что связано со снижением эсхатологического напряжения в их среде и некоторым примирением с существующей ситуацией [18, с.60]. В 50 - 60 гг. XIX в. в крупных российских городах появляются единоверческие училища, где учили Закону Божию по старопечатным книгам. Однако в университетах старообрядцы не учились, так как торговля, как традиционное занятие городских старообрядцев в те времена высшего образования не требовала.

Официальная церковь использовала церковно-приходские школы для борьбы с «расколом». Так К.П. Победоносцев писал: «Трехлетнее пребывание в школе, обучение здесь грамоте в духе церковности под непосредственным наблюдением и руководством приходских священников, частое посещение храма Божия и деятельное участие в церковном чтении и пении – все это незаметно подрывает в раскольнических ребятах то средостение, которым раскольники думают оградить себя от влияния православной церкви» [19, с.226-227]. Надо сказать, что к «раскольникам всех вероисповеданий» К.П. Победоносцев в своих документах относит также евангельских христиан и баптистов, и все то, что сегодня называют «нетрадиционными конфессиями».

Таким образом, церковное образование в Российской империи имело функции, прежде всего, всеобщего начального образования, задачей которого было обучение основам элементарной грамотности и попечение о нравственности, прежде всего, малообеспеченных слоев населения. Существовало некоторое взаимопроникновение православных, католических и лютеранских традиций обучения, особенно в средней и высшей школе. Кроме религиозной и образовательной функций, церковная школа выполняла еще и идеологическую задачу борьбы с инаковерием и сепаратизмом, где господствующая роль официальной православной церкви не подвергалась сомнению.

*Литература:*

1. Матушанский Г.У., Бушмина О.В. Становление и развитие системы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров в России / Г.У. Матушанский, О.В. Бушмина. - Казань, 2006.
2. Лиценбергер О.А. Римско-католическая церковь в России: История и правовое положение / О.А. Лиценбергер. - Саратов, 2001.
3. Карташев А.Л. Очерки по истории русской церкви: в 2 т. / А.Л. Карташев. - М., 1992. - Т. 2.
4. Липатов Е.В. Казанская духовная семинария. Исторический очерк / Е.В. Липатов. - Казань, 2007.
5. Посохова Л. Православные коллегии Российской империи (вторая половина XVIII – начало XIX вв.) / Л. Посохова // *Ab Imperio*. - 2010. - № 3.
6. Карташев А.В. Очерки по истории русской церкви: в 2 т. / А.В. Карташев. - М., 1992. - Т. 1.
7. Шарипова Л. «Еще о человеке многих миров»: Петр Могила – традиционалист, реформист, оппортунист / Л. Шарипова // *Ab Imperio*. - 2000. - № 1.
8. Черказьянова И.В. Школьное образование российских немцев (проблемы развития и сохранения немецкой школы в Сибири в XVIII-XX вв.) / И.В. Черказьянова. - СПб., 2004.
9. Amburger E. Die deutschen Schulen in Russland mit besonderer Berücksichtigung St. Petersburg // *Deutscher Einfluss auf Bildung Wissenschaft mit östlichen Europa*. Köln, Wien, 1984.
10. Лиценбергер О.А. Евангелическо-лютеранская церковь Св. Марии в Саратове (1770-1935) / О.А. Лиценбергер. - Саратов, 1995. - С. 41.
11. Вишленкова Е.А. Духовная школа в России первой половины XIX века / Е.А. Вишленкова. - Казань, 1998.
12. Баркусский И.В. Особенности национального просвещения (к вопросу о реформе казенного еврейского образования в николаевской России) / И.В. Баркусский // *Тирош*. - Выпуск 6. - М., 2003.
13. Римский С.В. Российская церковь в эпоху Великих реформ: Церковная реформа в России 1850-1870 гг. / С.В. Римский. - М., 2000.
14. Римский С.В. Церковная реформа 60-70 гг. XIX века / С.В. Римский // *Отечественная история*. - 1995. - № 2.
15. Римский С.В. Церковная реформа Александра II / С.В. Римский // *Вопросы истории*. - 1996. - № 4.
16. Плеханов Е.А. Российская приходская школа 60-80-х гг. XIX в. / Е.А. Плеханов // *Педагогика*. - 2004. - № 8.
17. Козлов В.Ф. Московское старообрядчество в первой трети XX в. (храмы, молельни, общественные организации и учреждения) / В.Ф. Козлов // *Старообрядчество в России (XVII-XX века)*. - М., 1999.
18. Керов В.В. Старообрядческое предпринимательство: от общего суда ко спасению других / В.В. Керов // *Старообрядчество: история, культура, современность*. - М., 1997.
19. Всеподданический отчет обер-прокурора Святейшего Синода К. Победоносцева по ведомству православного исповедания за 1900 г. - СПб., 1904. - Т. VI.

*Сведения об авторе:*

**Матушанская Юлия Григорьевна** (г. Казань, Россия), доктор философских наук, доцент по кафедре философии, профессор кафедры философии и истории науки Казанского национального исследовательского университета, профессор кафедры религиоведения КФУ, e-mail: jgm2007@yandex.ru

*Data about the author:*

**J. Matushanskaya** (Kazan, Russia), PhD, Habilitation doctor of philosophy, docent of department of philosophy, Prof. of dep. Philosophy and History of Science of KNRTU, Prof. of dep. Religion Studies of KFU, e-mail: jgm2007@yandex.ru



УДК 377.12

## РОЛЬ Р.Л. ПОЛЯКОВА В СТАНОВЛЕНИИ ДЕТСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАНИ (1932 – 1940 гг.)

Р.Р. Султанова, Ф.Ш. Салитова

**Аннотация.** Статья посвящена анализу деятельности Рувима Львовича Полякова по формированию музыкально-образовательных учреждений для детей в Казани в 30-е годы XX века. На основе архивных материалов автором представлена целенаправленная работа Р.Л. Полякова по выявлению и обучению одарённых детей, формированию педагогических коллективов и воспитанию национальных кадров; определён вклад выдающегося педагога в развитие детского музыкального образования Татарстана.

**Ключевые слова:** детское музыкальное образование, детские музыкальные школы, музыкальные учебные заведения, Р.Л. Поляков, Казань.

## THE ROLE OF R.L. POLYAKOVA IN THE FORMATION OF CHILDREN'S MUSICAL EDUCATION OF KAZAN (1932 – 1940)

R. Sultanova, F. Salitova

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the activities of Ruvim Lvovich Polyakov on the formation of musical and educational institutions for children in Kazan in the 30s of the XX century. On the basis of archival materials, the author presents the purposeful work of R.L. Polyakov on the identification and training of gifted children, the formation of pedagogical collectives and the education of national cadres; the contribution of an outstanding teacher to the development of the children's musical education of Tatarstan was determined.

**Keywords:** children's music education, children's music schools, music schools, R.L. Polyakov, Kazan.

В настоящее время в отечественной музыкальной педагогике особую актуальность приобретает изучение и систематизация педагогического наследия выдающихся музыкально-общественных деятелей, оказавших определяющее значение на становление и развитие музыкального образования в отдельных регионах России.

Основоположителем детского музыкального образования в Татарстане по праву считается музыкант-педагог Рувим Львович Поляков – заслуженный деятель искусств Татарской Автономной Советской Социалистической Республики (далее ТАССР). Биография Р.Л. Полякова представлена в работе Е. В. Порфирьевой [10]. Отдельные аспекты его деятельности, касающиеся развития фортепианной школы Казани, освещены В. М. Спиридоновой [12]. Воспоминания о нём как о человеке, учителе и музыканте содержатся в сборнике статей и материалов [9]. Однако история становления сети детских музыкальных школ Татарстана и роль в этом процессе Р.Л. Полякова остались вне поля зрения учёных. Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена необходимостью изучения и сохранения педагогического наследия Р.Л. Полякова и традиций в области обучения музыке детей, сложившихся в Татарстане в 30-е годы XX века.

Первые детские музыкальные школы открылись по инициативе Р.Л. Полякова в октябре 1932 года в Молотовском, Сталинском и Пролетарском районах Казани с контингентом учащихся 60 человек в каждой [14, л.74]. Структурно, они представляли собой одно учебное заведение – Центральную музыкальную школу (далее ЦДМШ), с филиалами. Её директором был назначен Р.Л. Поляков.

С огромным энтузиазмом и настойчивостью Рувим Львович принялся налаживать учебный процесс, руководить всей организационной и хозяйственной деятельностью этих учебных заведений. Они стали для него делом всей жизни. Газета «Красная Татария» очень точно характеризовала его работу: «Этот энергичный человек все свои силы, знания и время отдаёт школе... Рувим Львович живёт своей школой. Он вечно в хлопотах и движении – достаёт путёвки в лагеря и санатории для своих учеников, берёт для них напрокат музыкальные инструменты, приглядывается к каждому ребёнку, знает о бытовых условиях каждого учащегося» [5]. Стиль общения с учащимися отражал человеческие черты Рувима Львовича. Учащиеся и педагоги ДМШ вспоминали его «как подлинного интеллигента с чуткой душевной организацией, чистотой мыслей и чувств» [10]. При этом природная чуткость, деликатность и отзывчивость сочетались в нём с высоким

профессионализмом, проницательностью и дальновидностью.

Создавая музыкальные школы для детей, изо дня в день, занимаясь решением многих административных вопросов, Р.Л. Поляков настойчиво шёл к намеченной цели, которую он определил следующим образом: «Детская музыкальная школа является основным источником в развитии общего музыкального начального воспитания и выращивания кадров для специальных музыкальных училищ» [12, с.133]. Глубоко понимая и осознавая всю ответственность и важность развития начального музыкального образования в республике, он писал: «Надо помнить, что от музыкальных школ во многом зависит качество работы в средних и высших музыкальных учебных заведениях, что именно здесь начинается сложный процесс воспитания, формирования и подготовки кадров нашей страны, Татарской АССР – в частности» [8].

Для Р.Л. Полякова было принципиально важно охватить музыкальным образованием как можно большее число детей, сделать музыкальные школы доступными «для всех, кто имеет способности и призвание» [8]. Поэтому он организовывал новые филиалы своей школы в разных частях города. Так, 1 ноября 1936 года в здании общеобразовательной школы № 1 начал работать филиал Центральной музыкальной школы в Ленинском районе г. Казани [2]. В то же время учебных помещений не хватало и приходилось размещать преподавателей и учащихся в нескольких местах. С 1932 года часть Центральной музыкальной школы размещалась в общеобразовательной школе № 15 по ул. Комлева, д. 6 (ныне ул. Х.М. Мушгари, здание МАОУ «Школа № 18»), класс оркестра занимался в Казанском музыкальном училище. С 1936 года функционировал филиал в клубе им. В.Р. Менжинского, в 1941 году – отделение ЦДМШ на улице Галактионовской [17, л.1].

Педагогический коллектив музыкальных школ был единым. Первоначально, помимо Р.Л. Полякова, в школе работали десять преподавателей: В.Н. Фрейман, А.В. Чернышева, Н.А. Шевалина, М.Н. Крупеникова, Е.П. Леонтьева, Т.Г. Линцер, Е.Р. Касриэльс, А.М. Васильев, З.А. Гладышева, В.В. Нечаев. Позднее к ним присоединились И.В. Аухадеев, М.А. Пятницкая, А.Ф. Бормусов и др. Высокий авторитет музыканта и человеческое обаяние помогли Рувиму Львовичу сплотить преподавателей, увлечь их единой целью – не просто обучать детей игре на музыкальных инструментах и пению, а воспитывать разносторонне развитую личность.

В Центральной музыкальной школе царил атмосфера интеллигентности и преданности делу. В прессе отмечалось: «Трудно найти более дружный и спаянный коллектив, чем коллектив этой подлинно советской школы, где забота о детях, чуткое отношение к ним стоят на первом месте ... Особое внимание руководители и педагоги школы уделяют воспитательной работе. Они стремятся поднять сознательное отношение к учёбе не только в музыкальной, но и в общеобразовательной школе» [5]. Это подтверждают и современники Р.Л. Полякова: «Весь коллектив, руководимый Рувимом Львовичем Поляковым, состоял из энтузиастов, глубоко любящих своё дело, Это были удивительные люди: скромные, честные и бескорыстные. Они бесконечно любили музыку» [13, с.6]. Кроме того, Р.Л. Поляков уделял большое внимание повышению педагогического мастерства преподавателей. С этой целью он направлял их в Москву на обучение в Институт повышения квалификации музыкантов. Занятия длились два года в очно-заочной форме. В программу обучения входило посещение уроков профессоров Московской консерватории и индивидуальные занятия [12, с.141].

Одним из важных направлений работы ДМШ Р.Л. Поляков считал выявление музыкально одарённых детей. В статье «Вечер юных талантов», помещённой в газете «Красная Татария», указано следующее: «Директор и основатель Казанских музыкальных школ Рувим Львович Поляков – энтузиаст своего дела, настоящий «ловец» талантливых детей. Он разыскивает их повсюду – по школам, по детским олимпиадам. Он установил живую связь с педагогами, и те сами приводят к нему детей, проявляющих музыкальные способности» [7]. Таким образом, было обнаружено немало перспективных детей. Пока они учились, Рувим Львович и педагоги наблюдали за их развитием и творческим ростом, помогали им раскрыться и определиться с выбором профессии. Заметки с фотографиями таких учащихся и небольшие статьи об их успехах регулярно помещались в газетах. Одна из первых таких статей, датированная 20 марта 1935 года, посвящена будущему композитору и автору гимна Татарстана Р.М. Яхину [1]. В 1938 году в прессе отмечались отличные успехи в учёбе учащихся музыкальной школы Молоотовского района: Коли Успенского, Ляли Шигабутдиновой и Казембека Сайдашева [4]. К пятилетию со дня организации ДМШ в Казани в Красной Татарии была помещена фотография юных пианисток – Иды Губайдуллиной, Розы Юсуповой и Сании Губайдуллиной [3]. О многом говорит тот факт,

что первые два выпуска школы полностью были приняты в Казанское музыкальное училище, а Р. Яхин продолжил обучение в Музыкальном училище при Московской консерватории [6]. Многие из выпускников ЦДМШ 30-х годов стали впоследствии выдающимися деятелями музыкального искусства: С.С. Григорьев (1936), Н.С. Николаева (1937), Р.М. Яхин (1937), А.А. Бренинг (1938), А.З. Монасыпов (1940).

Отдельное внимание Р.А. Поляков уделял воспитанию национальных кадров. Этому способствовало расположение филиалов музыкальной школы в рабочих районах Казани, где концентрировалось татарское население города. По воспоминаниям современников, в 1932 году он и педагоги школы посещал татарские школы, отбирали детей с хорошим слухом и приглашали их учиться в ЦДМШ. Уже в первый учебный год в ЦДМШ и её филиалах обучалось 78 детей коренной национальности, а в 1935 году – из 400 детей, около 40% были татарами [12, с.140.]. В конце 30-х годов во всех филиалах ЦДМШ города организовывались группы по сольфеджио для детей дошкольного возраста с целью «большого выявления степени пригодности к музыкальному образованию главным образом татар» [15, л.26 об. – 27]. Так, на протяжении многих лет велась целенаправленная кропотливая работа по привлечению и выявлению музыкально одарённых детей коренной национальности, что в конечном счёте привело к подъёму национальной культуры республики. Это была личная заслуга Рувима Львовича. Он очень ценил и гордился этим. В своей статье «Будущие виолончелисты, пианисты, скрипачи» Р.Л. Поляков писал: «Тяга детей к музыке, в музыкальную школу – огромна. И среди ребят 5 – 6-летнего возраста много таких, чьи родители, старшие братья, сёстры и т.д. до Октябрьской революции не имели доступа в музыкальные учебные заведения... Невольно сопоставляешь жизнь дедушки и внука Ахмадуллиных. Оба – скрипачи. Один – уже весьма преклонных лет – изредка выступает по радио, исполняя татарскую народную музыку, другой – 7-летний Ирэк – второй год учится в ЦДМШ, в классе преподавателя И.В. Аухадеева. Дед – без всякой специальной подготовки, внук получает чёткое музыкальное образование. Возможно, если дед прошёл бы соответствующую школу, мы имели бы незаурядного скрипача. Но для него двери музыкального учебного заведения были в то время закрыты...» [8].

Ещё одной важной заслугой Р.Л. Полякова является заложенная с первых лет существования ЦДМШ, традиция проведения ежегодных

отчётных концертов учащихся, которая бережно хранится и сегодня. В 30-х годах они назывались по-разному: учебно-показательный, отчётно-показательный, отчётный концерт. Готовились к ним очень серьёзно. Заблаговременно продумывали и утверждали программы, печатали программки, содержащие краткие сведения об авторах и жанрах исполняемых произведений, анонсировали и рецензировали выступления учащихся в газетах. Как правило, проходили они в Татарском государственном академическом театре (ныне здание Татарского государственного театра драмы и комедии им. К. Тинчурина). Организация подобных концертов способствовала, с одной стороны, непрерывному творческому росту учащихся, выявлению одарённых детей; а с другой стороны, помогала донести до широкой общественности осознание глубокого воспитательного потенциала музыкального искусства.

В торжественной обстановке в Казани отметили пятилетие ЦДМШ. Этому событию был посвящён ряд публикаций в газете «Красная Татария» и большой отчётно-показательный концерт, состоявшийся 31 марта 1938 года в Казанском Большом Драматическом театре [7]. Юбилей стал некой отметкой в истории школы, когда можно было подвести первые итоги и наметить дальнейшие пути развития детского музыкального образования Казани. В статье, под названием «Вечер юных талантов» содержатся следующие строки: «Юбилейный вечер в Большом драматическом театре показал, что казанские музыкальные школы стоят на правильном пути, что воспитанники успешно овладевают музыкальной грамотой и музыкальной культурой ... Музыкальные школы – необходимое звено в подготовке музыкальных кадров, база для музыкальных училищ, для консерваторий» [7]. В свою очередь, И.В. Аухадеев подчёркивал: «Пять лет музыкальных школ города Казани – весьма значительное явление в общественной жизни Татарии. Успехи школ неразрывно связаны с именем их основателя и руководителя Рувима Львовича Полякова. Неуклонное стремление к намеченной цели, исключительная работоспособность в сочетании с большим педагогическим опытом – отличительные черты Рувима Львовича. Его деятельность – пример того, как надо бороться за воспитание кадров советских музыкантов» [6].

Между тем, в тех же публикациях отмечались и нужды музыкальных учебных заведений, главной из которых являлось отсутствие пригодных помещений. Газета «Красная Татария» писала: «Сейчас, когда умолкли

приветственные аплодисменты, во весь рост встаёт вопрос о будущем Казанских музыкальных школ. Теперь, как будто, все убеждены, что школы делают большое и нужное дело. Успехи школ очевидны, но дальнейший их рост требует серьёзной помощи. Школам тесно. Коллектив глубоко неудовлетворён тем, что они не могут охватить всех детей, стремящихся к музыкальному образованию...» [7]. ЦДМШ первоначально занимала второй этаж детского сада по улице Большой Красной и Л.Н. Толстого [12, с.134]. Только в 1940 году, благодаря усилиям Рувима Львовича, ей выделили здание бывшей усадьбы Боратынских, где был проведён капитальный ремонт [16, л.473]. Музыкальная школа Кировского района ютилась в двух комнатах Дворца культуры завода им. В.Л. Ленина [7]. Позднее она располагалась в общеобразовательной школе, как и музыкальные школы Сталинского и Ленинского районов Казани. Неоднократные обращения Р.Л. Полякова

в Управление по делам искусств при Совете Народных Комиссаров (далее СНК) ТАССР, в чьё ведение перешла ЦДМШ в 1938 году, не приносили результатов [11, с.8].

Таким образом, личность Р.Л. Полякова оказала решающее значение на становление системы детского музыкального образования Казани. Осуществить это можно было, только обладая невероятным энтузиазмом, оптимизмом, стратегическим мышлением и имея глубокую убеждённость в том, что «ДМШ – одно из ценнейших культурных завоеваний, которым заслуженно гордится общественность Казани» [8]. Его многолетняя целенаправленная и кропотливая работа по формированию высокопрофессиональных педагогических коллективов, выявлению и привлечению к обучению музыке одарённых детей, воспитанию национальных кадров имела фундаментальное значение для подъёма музыкальной культуры Татарстана.

#### Литература:

1. Газета Красная Татария. – 1935 г. – № 65 (5137), 20 марта.
2. Газета Красная Татария. – 1936 г. – № 251 (5625), 30 октября.
3. Газета Красная Татария. – 1938 г. – № 43 (6018), 22 февраля.
4. Газета Красная Татария. – 1938 г. – № 48 (6023), 28 февраля.
5. Газета Красная Татария. – 1938 г. – № 49 (6024), 1 марта.
6. Газета Красная Татария. – 1938 г. – № 74 (6049), 1 апреля.
7. Газета Красная Татария. – 1938 г. – № 76 (6051), 3 апреля.
8. Газета Красная Татария. – 1940 г. – № 235 (6808), 9 октября.
9. Музыкант. Учитель. Человек. Памяти Р.Л. Полякова; под общ. ред. Н.М. Губиной, Р.З. Камаловой. – Казань, 2010. – 137 с.

10. Поляков Рувим Львович [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.millattashlar.ru/index.php>
11. Развитие музыкального образования в Татарстане: сборник документов; отв. сост. Л.В. Горохова; сост.: О.В. Федотова, Н.А. Шарангина; под общ. ред. Д.И. Ибрагимова. – Казань: Главное архивное управление при Кабинете Министров Республики Татарстан, 2011. – 216 с.
12. Спиридонова В.М. Очерки по истории фортепианного образования и исполнительства в Казани: Конец XIX – первая половина XX века / В.М. Спиридонова. – Вып. 1. – Казань: Казанская государственная консерватория, 2008. – 190 с.
13. Яркий талант педагога. Памяти Е.П. Леонтьевой; сост. Л.С. Власова. – Казань, 2013. – 60 с.
14. Национальный архив Республики Татарстан (НА РТ). НА РТ. Ф. Р-1297. Оп. 1. Ед. хр. 67.
15. НА РТ. Ф. Р-7239. Оп. 1. Ед. хр. 1.
16. НА РТ. Ф. Р-7239. Оп. 1. Ед. хр. 16.
17. НА РТ. Ф. Р-7353. Оп. 1. Ед. хр. 30.

#### Сведения об авторах:

**Султанова Рамиля Ринатовна** (г. Казань, Россия), заместитель директора по учебно-воспитательной работе, преподаватель МБУ ДО «ДМШ № 8» Приволжского района г. Казани, e-mail: Ramilay\_82@mail.ru

**Салитова Фаридэ Шарифовна** (г. Гжель, Россия) доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения, профессор кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», e-mail: faridamail@bk.ru

#### Data about the authors:

**R. Sultanova** (Kazan, Russia) deputy director for educational work, teacher "Music School № 8" Volga region city of Kazan, e-mail: Ramilay\_82@mail.ru

**F. Salitova** (Gzhel, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Arts, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, FGBOU VO «Gzhel State University», e-mail: faridamail@bk.ru



## ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.072

### СОЗДАНИЕ И ПСИХОМЕТРИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА МЕТОДИКИ ИЗМЕРЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА (ТЭИ)

Е.А. Сергиенко, Е.А. Хлевная, И.И. Ветрова, Т.С. Киселева

**Аннотация.** В статье представлено описание русскоязычной тестовой методики измерения эмоционального интеллекта (ТЭИ) на базе модели эмоционального интеллекта как способности П. Сэловея, Дж. Мэйера, Д. Карузо и психоэволюционной теории эмоций Р. Плутчика. Психометрическая проверка методики проводилась с использованием данных 592 участников. Методика ТЭИ продемонстрировала основные психометрические показатели надежности и валидности на удовлетворительном уровне.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, эмоции, способность, тест, валидность, надежность.

### CREATION AND PSYCHOMETRIC VALIDATION OF METHODS FOR MEASURING EMOTIONAL INTELLIGENCE – TEI

E. Sergienko, E. Khlevnaya, I. Vetrova, T. Kiseleva

**Abstract.** The paper describes the new technique - the test of emotional intelligence (TEI), constructed on the basis of the emotional intelligence model as ability of J. Mayer, P. Salovey and D. Caruso in combination with R. Plutchik's psychoevolutionary theory of emotions. Psychometric examination of the test was performed using data from 592 subjects. TEI showed the basic psychometric indicators of reliability and validity at a satisfactory level.

**Keywords:** emotional intelligence, emotions, ability, test, validity, reliability.

Феномен эмоционального интеллекта (ЭИ) изучается все большим числом исследователей. Научный интерес к эмоциональному интеллекту растет, также расширяются направления исследований.

Понятие «эмоциональный интеллект» ввели в научную терминологию Дж. Мэйер и П. Сэловей, выпустив совместную статью под названием «Эмоциональный интеллект», которая, по признанию большей части научного сообщества, стала первой публикацией на эту тему [7]. В настоящее время все многообразие теорий и концепций эмоционального интеллекта (ЭИ) сводится к двум основным: к смешанным моделям (Р. Барон, Д. Гоулман, Р. Бояцис, К. Петридес и др.) и модели способностей (Дж. Мэйер, П. Сэловей, Д. Карузо). В рамках модели способностей авторы определяют ЭИ как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях, определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию для мышления и принятия решений [4].

В структуре ЭИ в рамках модели способностей выделяют четыре группы способностей, которые были названы «ветвями»: идентификация (восприятие, распознавание) эмоций, использования эмоций в решении задач, понимание и анализ эмоций, сознательное управление эмоциями.

Дж. Мэйер, П. Сэловей и Д. Карузо разработали также стандартизированный тест для измерения эмоционального интеллекта MSCEIT V2.0 (The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) [3], который был переведен на русский язык и стандартизирован научным коллективом под руководством Е.А. Сергиенко в период с 2006 по 2017 год [10].

Тест MSCEIT V2.0 является признанной международным научным сообществом объективной методикой определения уровня эмоционального интеллекта, в отличие от опросниковых методов обладает большей степенью надежности в интерпретации и анализе результатов.

Наибольшее количество исследований данной тематики посвящены вопросам взаимосвязи уровня ЭИ с успехами в жизнедеятельности человека, его эффективностью, в частности в профессиональной деятельности и межличностных взаимоотношениях. Исследования в области эффективности социального взаимодействия указывают на то, что люди с высоким уровнем развития ЭИ имеют тенденцию быть более социально - ответственными, иметь лучшее качество отношений. [1;2]

Высокий уровень ЭИ коррелирует также со способностью выстраивать лучшие отношения в бизнесе, с эффективностью деятельности человека. Уровень ЭИ руководителей сильно влияет на принятие управленческих решений,

повышающих эффективность организации, увеличивающих прибыль и рентабельность инвестиций, вложенных в развитие [13]. Руководители с высоким ЭИ лучше способны культивировать продуктивные рабочие взаимоотношений с другими [6]. ЭИ также значимо связан со способностью руководителя к осознанной саморегуляции, к планированию и эффективному достижению целей, предопределяет выбор более эффективных стратегий совладающего поведения в стрессовой ситуации [8].

Практическая ценность и признанная важность данного конструкта для эффективности человека связана и с необходимостью разработки адекватных методов оценки данной способности. При этом важно отметить, что объективно оценить уровень эмоционального интеллекта можно только в рамках модели способностей при помощи тестов.

Целью наших исследований является разработка и введение методов оценки ЭИ в российскую психологическую практику.

В результате анализа опыта адаптации и стандартизации методики MSCEIT 2.0 [10] возникла необходимость создания собственного русскоязычного теста измерения уровня эмоционального интеллекта – ТЭИ (тест эмоционального интеллекта) [11;12].

В качестве теоретического основания методики была использована концепция эмоционального интеллекта Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо, лежащая в основе методики MSCEIT 2.0 [4], и психозволюционная теория эмоций Р. Плутчика [5].

Тест строится по аналогии с MSCEIT, но с рядом обоснованных изменений. В разделах посвященных идентификации эмоций был создан собственный стимульный материал. Для фото отбирались обычные люди, не актеры, для которых создавались стимульные ситуации, способные вызвать одну из восьми базовых эмоций по классификации Р. Плутчика. Для оценки эмоций в художественных произведениях были отобраны картины живописцев конца 19 – начала 20 века. В заданиях, содержащих нарративы, были описаны актуальные для русскоязычной культуры ситуации. Помимо 8 основных разделов, направленных на измерение способностей по 4-м ветвям эмоционального интеллекта, был включен еще один раздел, направленный на измерение способностей в области ЭИ сразу по 2-м ветвям: идентификация эмоций и понимание эмоций. Предполагалось, что это позволит оценить уровень связанности отдельных ветвей ЭИ и степень их взаимовлияния, см. табл. 1.

Таблица 1. - Структура методики ТЭИ

Общий показатель (генеральный фактор)	Два основных компонента (домена)	Четыре ветви эмоционального интеллекта	Уровень индивидуальных разделов	
Эмоциональный интеллект	Опытный эмоциональный интеллект	Идентификация эмоций	Лица Изображения Ситуации	(Раздел 1) (Раздел 5) (Раздел 9а)
		Использование эмоций в решении проблем	Улучшение Ощущения	(Раздел 2) (Раздел 6)
	Стратегический эмоциональный интеллект	Понимание и анализ эмоций	Изменения Смешивания Динамика	(Раздел 3) (Раздел 7) (Раздел 9б)
		Сознательное управление эмоциями	Управление эмоциями Эмоциональные отношения	(Раздел 4) (Раздел 8)

*Описание выборки стандартизации.*

Выборку исследования составили 592 человека в возрасте от 20 до 69 лет (420 мужчин и 172 женщин, средний возраст 36,4 лет). Сводные данные по полу и возрасту респондентов представлены в таблице 2.

Распределение данных по большинству шкал методики является ненормальным, вследствие этого при работе с полученными данными были использованы непараметрические методы статистической обработки.

Таблица 2. - Распределение нормативной выборки методики ТЭИ по возрасту и полу (N=592)

Возраст	Мужчины n	Мужчины % от всей выборки	Женщины n	Женщины % от всей выборки
20-29	77	13,01	43	7,26
30-39	202	34,12	66	11,15
40-49	121	20,44	61	10,30
50+	20	3,38	2	0,34
Всего	420	70,95	172	29,05

*Надежность методики.*

На первом этапе психометрической проверки исследовалась надежность шкал теста. Сравнение коэффициентов надежности по всем первичным и суммарным шкалам теста приведено в таблице 3. Результаты исследования показывают весьма высокие показатели надежности для разделов Опытного домена и общего уровня эмоционального интеллекта. Однако,

наблюдается «провал» надежности по Стратегическому домену и относящимся к нему Ветвям. Если принять за нижнюю границу надежности значение 0,65 [9], первичные шкалы теста – разделы 3 и 7 – показывают заметно более низкие результаты. Тем не менее, снижение надежности по разделам, ветвям и домену не сказывается уровне надежности общего показателя уровня эмоционального интеллекта.

Таблица 3. - Надежность шкал методики

Шкалы	Alpha Cronbach	Самые «слабые» пункты
1	0,75	7.4
2	0,70	14.3
3	0,16	27
4	0,40	38
5	0,82	-
6	0,74	58.1
7	0,16	66
8	0,38	70, 71, 74, 75, 77
9а	0,90	-
9б	0,29	81
	Alpha Cronbach	Split-half
Ветвь 1	0,93	0,92
Ветвь 2	0,80	0,82
Ветвь 3	0,24	0,27
Ветвь 4	0,58	0,60
Опытный домен	0,94	0,94
Стратегический домен	0,38	0,40
Надежность всего теста	0,92	0,87

В целом результаты данного этапа психометрической проверки свидетельствуют о том, что надежность методики ТЭИ является удовлетворительной, по крайней мере, в отношении общего уровня эмоционального интеллекта, суммарных баллов по Доменам эмоциональных способностей и трех из четырех Ветвей. Данные показатели могут надежно использоваться для индивидуальной диагностики респондентов.

*Теоретическая валидность методики ТЭИ.*

Для проверки теоретической валидности методики ТЭИ был проведен корреляционный анализ данных, полученные с ее помощью, с данными, полученными с помощью адаптированной русскоязычной версии методики

MSCEIT V2.0, созданной на базе той же теоретической модели и являющейся методикой-прототипом.

В результате исследования было выявлено, что наибольшее количество связей и с более высоким уровнем показателей приходится на область Опытного домена, как со стороны созданной методики, так и со стороны методики-прототипа MSCEIT. Тем не менее, связь на более высоком уровне – уровне обобщающих показателей (общего уровня и доменов) весьма заметна. Можно сделать вывод о сопоставимой теоретической валидности данных методик, новая методика ТЭИ измеряет тот же ЭИ, как и апробированная методика MSCEIT с большей психометрической историей.

Таблица 4. - Корреляционные связи показателей разработанной методики ТЭИ с обобщающими показателями методики-прототипа MSCEIT

	Обобщающие показатели MSCEIT						
	Общий балл ЭИ	Опытный домен	Ветвь 1	Ветвь 2	Стратег. домен	Ветвь 3	Ветвь 4
Общий балл ЭИ	0,514364	0,603244	0,703381	0,411307	0,219445		
Опытный домен	0,492691	0,595075	0,711862	0,384592			
Ветвь 1	0,487180	0,583584	0,734825	0,336664			
Раздел 1	0,381595	0,491855	0,557735	0,347118			
Раздел 5	0,381809	0,442090	0,607589				
Раздел 9а	0,401075	0,469533	0,596795	0,287787			
Ветвь 2	0,352648	0,435626	0,423529	0,365323			
Раздел 2		0,231229	0,243756				
Раздел 6	0,414646	0,482411	0,426713	0,421693	0,231136	0,254959	
Стратегический домен	0,325699	0,363084	0,385148	0,278162			0,267246
Ветвь 3	0,223686	0,266367	0,325425				0,224155
Раздел 3		0,232586	0,225277				
Раздел 7							
Раздел 9б			0,334488				
Ветвь 4	0,303381	0,332754	0,286574	0,299523			
Раздел 4							
Раздел 8	0,358978	0,372121	0,307331	0,335428			

**Примечание.** Все приведенные корреляции посчитаны с помощью критерия Спирмена, являются положительными и обладают уровнем значимости не выше  $p=0,05$ . Ветвь 1 – «Идентификация эмоций», Ветвь 2 – «Использование эмоций в решении проблем», Ветвь 3 – «Понимание и анализ эмоций», Ветвь 4 – «Сознательное управление эмоциями»

Разрабатываемая методика ТЭИ отвечает задачам исследований эмоционального интеллекта в рамках модели способностей в русскоязычной культуре, может быть использована в целях изучения и диагностики

уровня развития ЭИ в научной, консультационной и психотерапевтической практике, также в практике организационного консультирования, для решения как профессиональных, так и личностных задач.

#### Литература:

1. Brackett M.A., Warner R.M., Bosco J. Emotional intelligence and relationship quality among couples. *Personal Relationships*. – 2005. - № 12. - 197–212.
2. Lopes P.N., Salovey P., Cote S., Beers M. Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*. – 2005. - № 5 - 113–118.
3. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence. *Intelligence Test (MSCEIT) User's Manual*. Toronto, Canada: MHS Publishers, 2002.
4. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Models of emotional intelligence // R.J. Sternberg (ed.). *Handbook of human intelligence (2nd ed.)*. - New York: Cambridge University Press, 2000. - P. 396–422.
5. Plutchik R. 1980. A general psychoevolutionary theory of emotion In: R. Plutchik, H. Kellerman (eds.) *Emotion: Theory, research, and experience*. Vol. 1. New York: Academic, 3-33.
6. Rosete D., Ciarrochi J. Emotional intelligence and its relationship to workplace performance of leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*. – 2005. - № 26. - 388–399.
7. Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211, 1990.
8. Киселева Т.С., Сергиенко Е.А. Роль эмоционального интеллекта в саморегуляции и совладании у руководителей и неруководителей малого и среднего бизнеса / Т.С. Киселева, Е.А. Сергиенко // Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание. Сер. «Труды Института психологии РАН» Москва, 2016. - С. 404-418.
9. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов: Введение в психометрическое проектирование / П. Клайн; пер. с английского; под ред. Л.Ф. Бурлачука. - Киев: ПАН Лтд, 1994.
10. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Русскоязычная адаптация теста Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT V2.0) / Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова. - М.: Смысл, 2017.
11. Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Ветрова И.И., Киселева Т.С. Создание русскоязычного теста для измерения эмоционального интеллекта как способности. Современная психодиагностика России.

Преодоление кризиса: сборник материалов III Всероссийской конференции: в 2 т. / Е.А. Сергиенко, Е.А. Хлевная, И.И. Ветрова, Т.С. Киселева; отв. ред. Н.А. Батурич. - Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2015. - Т. 1. - С. 278-283.

12. Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Ветрова И.И., Киселева Т.С. Эмоциональный интеллект: русскоязычная версия / Е.А. Сергиенко, Е.А. Хлевная, И.И. Ветрова, Т.С. Киселева // Седьмая международная

конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов. Светлогорск, 20–24 июня 2016 г.; отв. ред. Ю.И. Александров, К.В. Анохин. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. - С. 535-537.

13. Хлевная Е.А. Влияние уровня эмоционального интеллекта руководителей на степень достижения ключевых показателей эффективности организации / Е.А. Хлевная // Менеджмент в России и за рубежом. - 2011. - № 4. - С. 126-133.

***Сведения об авторах:***

***Сергиенко Елена Алексеевна*** (г. Москва, Россия), доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Федерального государственного бюджетного учреждения науки Института психологии РАН, e-mail: elenas13@mail.ru

***Хлевная Елена Анатольевна*** (г. Москва, Россия), кандидат экономических наук, кандидат психологических наук, доцент кафедры финансового менеджмента Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования РЭУ им. Г.В. Плеханова, e-mail: elankha@yandex.ru

***Ветрова Ирина Игоревна*** (г. Москва, Россия), кандидат психологических наук, научный сотрудник Федерального государственного бюджетного учреждения науки Института психологии РАН, e-mail: stranavetra@gmail.com

***Киселева Татьяна Сергеевна*** (г. Москва, Россия), кандидат психологических наук, руководитель департамента разработки методологии ООО «Международный центр «Креативные технологии консалтинга», e-mail: kiseleva@mc-ktk.ru

***Data about the authors:***

***E. Sergienko*** (Moscow, Russia), Doctor of Psychology, Professor, Chief Researcher, Laboratory of Psychology of the subject in the normal and post-traumatic conditions, FGBUN IP RAS, e-mail: elenas13@mail.ru

***E. Khlevnaya*** (Moscow, Russia), PhD, Associate Professor of the Department of Financial Management, G.V. Plekhanov Russian University of Economics, e-mail: elankha@yandex.ru

***I. Vetrova*** (Moscow, Russia), Ph.D., research assistant, the subject of developmental psychology laboratory in normal and post-traumatic conditions, FGBUN IP RAS, e-mail: stranavetra@gmail.com

***T. Kiseleva*** (Moscow, Russia), Ph.D., Head of the Department of Methodology Development, MC CTC, e-mail: kiseleva@mc-ktk.ru



УДК 159.9 (045)

## ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

С.Н. Чаткина, М.А. Кечина

*Аннотация.* Данная статья посвящена такой актуальной проблеме подготовки будущего педагога как эффективная организация коммуникативного взаимодействия участников образовательного процесса (обучающихся, родителей, педагогов). Авторами проанализированы основные структурные компоненты коммуникативной саморегуляции, а именно, коммуникативная толерантность и коммуникативный контроль, которые занимают ключевое место в формировании общей коммуникативной компетентности будущего педагога. Также в статье приведены результаты апробации психоразвивающей программы «Я среди других», направленной на формирование коммуникативной саморегуляции в процессе развития психологической безопасности.

*Ключевые слова:* коммуникативная саморегуляция; психологическая безопасность; коммуникативная толерантность; коммуникативный контроль; технология.

## FORMATION OF COMMUNICATIVE SELF-REGULATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL SAFETY

S. Chatkina, M. Kechina

*Abstract.* This article deals with the topical issue of preparing the future teacher as an effective organization of the communicative interaction between participants of the educational process (students, parents, teachers). The authors analyzed the main structural components of communicative self-regulation, namely, communicative tolerance and communicative control, which is key to the formation of communicating competence of a future teacher. The paper also gives the results of testing pejoratively program "I among others" aimed at the formation of communicative self-regulation in the process of development of psychological safety.

*Keywords:* communicative self-regulation; psychological safety; communicative tolerance; communication control; technology.

На сегодняшний день наиболее актуальным в процессе подготовки будущего педагога является вопрос коммуникативной компетентности, так как значительное место в педагогической деятельности занимает организация коммуникативного взаимодействия участников образовательного процесса (обучающихся, родителей, педагогов). В настоящий момент перед современным педагогом остро стоят такие профессионально значимые коммуникативные задачи, как преодоление педагогических барьеров, разрешение конфликтов, разработка критериев конструктивности педагогического взаимодействия в процессе общения; в связи с этим изучение психолого-педагогических основ общения, развитие коммуникативной компетентности будущего педагога является серьезным многоплановым аспектом образовательного процесса вуза.

Структурной составляющей социально-коммуникативной компетентности будущего педагога является коммуникативная саморегуляция. Ю.А. Зубок отмечает, что

«саморегуляция является воздействием личности на саму себя с целью приведения собственного функционирования в нормальное состояние» [1, с.98]. Необходимо заметить, что в коммуникативную саморегуляцию входят коммуникативная толерантность и коммуникативный контроль. Коммуникативная толерантность означает «сформированность в сознании субъекта личностно-значимого образца терпимого коммуникативного поведения и готовность его реализовывать в различных ситуациях общения, бесконфликтное коммуникативное поведение» [2, с.31]. Под коммуникационным контролем понимается «систематическая проверка и управление процессом коммуникации между индивидами, социальными группами, социальными системами» [3, с.1]. Заметим, что коммуникативная саморегуляция тесно связана с психологической безопасностью личности, так как она способствует устранению агрессивных реакций в процессе общения, снижению эскалации конфликтов, выработке эффективной

модели коммуникативного поведения. В связи с этим возникает необходимость обоснования и реализации технологий развития структурных компонентов коммуникативной компетентности (коммуникативный контроль, коммуникативная толерантность). Под технологиями развития компетентности студента как субъекта педагогического общения понимают «взаимосвязанную совокупность методов и средств коммуникативного, интерактивного и перцептивного оснащения деятельности педагога в процессе проектирования, осуществления и анализа результатов решения профессиональных задач» [4, с.166].

С целью решения данной проблемы на базе Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева среди студентов второго курса факультета Педагогического и художественного образования направления подготовки «Педагогическое образование», профиля «Начальное образование» нами была разработана и реализована психоразвивающая

программа «Я среди других», основной задачей которой является развитие коммуникативного контроля и коммуникативной толерантности будущего педагога в процессе развития психологической безопасности (в программу вошли тренинговые занятия – «Общение – это», «Тренинг взаимодействия в конфликте», «Тренинг уверенности в себе», «Тренинг активного и пассивного слушания», «Тренинг регуляции эмоционального состояния», «Психологическая безопасность коммуникативного поведения» и т.д.). Программа рассчитана на 16 занятий, проводилась 4 часа в неделю, продолжительностью 40 - 45 минут. В исследовании принимало участие 23 студента. Затем нами был проведен контрольный эксперимент для определения продуктивности проводимой работы.

С данной целью мы использовали «Опросник коммуникативной толерантности В.В. Бойко» [5, с.110-112]. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1. – Показатели коммуникативной толерантности студентов на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Наименование шкал коммуникативной толерантности студентов	Показатели шкал коммуникативной толерантности студентов				
	Констатирующий этап		Контрольный этап		Величина и значимость $\phi$ - критерия
	абс.	%	абс.	%	
Высокая степень коммуникативной толерантности	3	13	5	21,7	0,783
Средняя степень коммуникативной толерантности	12	52,2	16	69,6	1,217
Низкая степень коммуникативной толерантности	8	34,8	2	8,7	2,248*
Полное неприятие окружающих	-	-	-	-	-

Примечание: -1,64 ( $p \leq 0,05$ ), -2,31 ( $p \leq 0,01$ )

Анализ данных таблицы 1 показывает, что после проведения формирующего этапа эксперимента по шкале «высокая степень коммуникативной толерантности» количество испытуемых увеличилось на 8,7%; по шкале «средняя степень коммуникативной толерантности» увеличилось количество испытуемых на 17,4%; по шкале «низкая степень коммуникативной толерантности» количество испытуемых уменьшилось на 26,1%. Анализ внутригрупповых различий с помощью критерия –угловое преобразование Фишера показывал, что на контрольном этапе эксперимента в группе по показателю «низкая степень коммуникативной толерантности» выявлены статистически достоверные различия на уровне  $p \leq 0,05$ . По остальным показателям значимых различий не выявлено.

Затем нами был использован опросник «Тест-опросник коммуникативного контроля М.

Шнайдера» [5, с.87-88]. Результаты представлены в таблице 2.

Анализ данных таблицы 2 показывает, что после проведения формирующего этапа эксперимента по шкале «высокий уровень коммуникативного контроля» количество испытуемых увеличилось на 8,7%; по шкале «средний уровень коммуникативного контроля» - на 13%; по шкале «низкий уровень коммуникативного контроля» количество испытуемых уменьшилось на 21,7%. Анализ внутригрупповых различий с помощью критерия  $\phi$ -угловое преобразование Фишера выявил, что на контрольном этапе эксперимента в группе по показателю «низкий уровень коммуникативного контроля» выявлены статистически достоверные различия на уровне  $p \leq 0,05$ . По остальным показателям значимых различий не выявлено.

Таблица 2. – Показатели коммуникативного контроля студентов на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Наименование шкал коммуникативного контроля студентов	Показатели шкал коммуникативного контроля студентов				
	Констатирующий этап		Контрольный этап		Величина и значимость ф - критерия
	абс.	%	абс.	%	
Высокий уровень коммуникативного контроля	3	13	5	21,7	0,783
Средний уровень коммуникативного контроля	13	56,6	16	69,6	0,919
Низкий уровень коммуникативного контроля	7	30,4	2	8,7	1,929*

Примечание: -1,64 ( $p \leq 0,05$ ), -2,31 ( $p \leq 0,01$ )

Таким образом, полученные данные означают, что после проведения формирующего этапа эксперимента для большинства студентов характерны высокая и средняя степень коммуникативного контроля и коммуникативной толерантности, что свидетельствует об

увеличении количества студентов способных управлять выражением своих эмоций, гибко реагировать на изменение ситуации в общении, соотносить свои реакции с поведением окружающих их людей.

#### Литература:

1. Зубок Ю.А. Саморегуляция и рационализация в условиях трансформирующегося общества / Ю.А. Зубок // Всероссийская научно-практическая конференция «Современная российская молодежь: от стихийной самоорганизации к целенаправленному формированию субъектности», 27-29 марта 2007 г., г. Белгород (Россия); под ред. Л.Я. Дятченко. – Белгород: БелГУ, 2007. – С. 97–101.  
2. Касьянова Е.И. Теоретический анализ коммуникативной толерантности / Е.И. Касьянова, Н.И. Виноградова // Учёные записки ЗабГУ. – 2014. – № 4(57). – С. 28–34.

3. Качалов Л.К. Формирование коммуникативного контроля в процессе обучения / Л.К. Качалов // Современные научные исследования. – 2012. – № 10(7). – С. 1–3.  
4. Михалкина С.А. Технологии развития компетентности студента как субъекта общения // С.А. Михалкина, Т.В. Савинова // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 6. – С. 165–167.  
5. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

#### Сведения об авторах:

**Чаткина Светлана Николаевна** (г. Саранск, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», e-mail: sveta13ru@yandex.ru

**Кечина Марина Александровна** (г. Саранск, Россия), старший преподаватель кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», e-mail: kechina22@rambler.ru

#### Data about the authors:

**S. Chatkina** (Saransk, Russia), candidate of psychological Sciences, associate Professor of the Department of psychology FGBOU VO "Mordovian state pedagogical Institute named after M.E. Evseveva", e-mail: sveta13ru@yandex.ru

**M. Kechina** (Saransk, Russia), senior lecturer of the Department of psychology FGBOU VO "Mordovian state pedagogical Institute named after M.E. Evseveva", e-mail: kechina22@rambler.ru



УДК 159.9

## АКТИВИЗАЦИЯ РЕСУРСОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

О.В. Бажук, Л.Г. Пузеп

*Аннотация.* Статья раскрывает сущность психологического здоровья студентов педагогического вуза: понятие, структурные компоненты, особенности профилактической работы. В ней представлены теоретические и практические аспекты ресурсного обеспечения психологического здоровья студентов, а также особенности формирования их профессионально важных качеств в процессе учебной и внеучебной деятельности. Предполагается, что активизация ресурсов психологического здоровья студентов будет способствовать расширению «территории здоровья» города и региона в целом.

*Ключевые слова:* психологическое здоровье, профессиональное здоровье, студенты педагогического вуза, ресурсы.

## ACTIVATION OF RESOURCES OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL

O. Bazhuk, L. Puzep

*Abstract.* The article reveals the essence of the psychological health of students of a pedagogical university: the concept, structural components, features of preventive work. It presents the theoretical and practical aspects of resource support for students' psychological health, as well as the features of the formation of their professionally important qualities in the process of educational and extracurricular activities. It is assumed that the increased resources of students' psychological health will contribute to the expansion of the "health territory" of the city and the region as a whole.

*Keywords:* psychological health, professional health, students of a pedagogical university, resources.

В последние годы российские и зарубежные ученые отмечают негативную динамику состояния здоровья учащихся и педагогов, что способствует выдвиганию на первый план решение проблемы здоровьесбережения субъектов образовательного процесса.

Заболеваемость студентов, по данным разных источников, колеблется от 700 до 1200 на 10 000 человек [1]. При этом в период учебно-профессиональной деятельности состояние здоровья, как правило, ухудшается. Высокий уровень заболеваемости, с одной стороны, объясняется недостаточно здоровым образом жизни и низким уровнем знаний в данной области, а с другой стороны, сложившейся политической и социально-экономической ситуацией, носящей стрессогенный характер. Но, несмотря на это, вопросы о сохранении психологического здоровья учащихся и профессионального здоровья педагогов не являются первостепенными в научных исследованиях и не выступают в качестве основных задач, стоящих перед высшей школой, а рассматриваются только формально или вообще не затрагиваются, оставаясь на уровне деклараций. Поэтому решение проблемы сбережения психологического здоровья учащихся и педагогов должно объединить в себе все знания

из разных областей науки, занимающихся изучением данного вопроса.

Так, например, при медицинском подходе о психологическом здоровье судят с позиций различных нарушений и аномалий психики как отклонений от нормы, следовательно, медицинское сопровождение учебно-профессиональной деятельности должно быть направлено на диагностику расстройств и выявление отклонений личности от нормы.

Однако уровень психологического здоровья человека на разных этапах жизни нельзя определять только отсутствием психических расстройств, так как большое влияние на его устойчивость оказывают многочисленные социальные, психологические и биологические факторы [3]. Поэтому при психологическом подходе данное понятие рассматривается относительно здорового человека и включает в себя оценку конструктивных ресурсов в период, когда признаки заболевания ещё отсутствуют и их развитие можно предупредить. Это позволяет эффективно влиять на уровень психологического здоровья специалиста, избегать профессиональных деформаций с целью обеспечения его сохранности.

Данные факторы привели к появлению в психологии нового понятия – «профессиональное

здоровье», включающего в себя совокупность характеристик (компонентов) психологического здоровья специалиста, отвечающих определенным требованиям и обеспечивающих высокую эффективность профессиональной деятельности [2].

Структурными компонентами профессионального здоровья являются:

1) эмоциональный компонент, включающий в себя эмоциональную устойчивость и саморегуляцию эмоциональных состояний;

2) когнитивный компонент, представленный знаниями человека о здоровье, о деструктивных и конструктивных факторах, влияющих на его профессиональную деятельность, а также особенностями познавательных процессов (устойчивость внимания, профессиональная память, критичность мышления и др.);

3) поведенческий компонент, заключающийся в выборе специалистом определенной стратегии поведения в профессиональной деятельности [4].

Все компоненты являются взаимосвязанными и представляют единый процесс здоровья специалиста любой профессии. Поэтому вуз необходимо рассматривать как главный социальный ресурс, в рамках которого должна осуществляться целенаправленная и эффективная работа по сохранению и укреплению профессионального здоровья как студентов, так и преподавателей.

С целью подтверждения данных, полученных на этапе теоретического анализа проблемы, нами было проведено эмпирическое исследование с целью изучения отношения студентов филиала к профессиональному здоровью и здоровому образу жизни.

Анализ иерархии ценностных ориентаций студентов по методике М. Рокича «Ценностные ориентации» в модификации Е.Б. Фанталовой позволил выявить следующее: главной в списке значимых ценностей для 35,3% является ценность «развлечения», а именно приятное времяпрепровождение с друзьями и отсутствие разного рода обязанностей.

Второе место для 55,9% респондентов занимает ценность «материально обеспеченная жизнь», а на третьем месте находится ценность «активная деятельная жизнь», которая стала значимой для 52,9% испытуемых.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что студенты педагогического вуза не называют развитие, здоровье, интересную работу в числе основных ценностей, которые занимают у них 7, 8 и 13 место соответственно. Следовательно, специалистам в данной области необходимо обратить внимание на то, что профессиональное здоровье должно выступать

для любого субъекта образовательного процесса в качестве абсолютной социальной ценности, так как характеризует состояние человека определенной профессии и является одним из главных условий воспитания и развития здорового поколения.

В качестве следующего рабочего инструмента, позволяющего, с одной стороны, определить у студентов исходный уровень и особенности отношения к здоровью, а с другой, - оценить эффективность проводимой в университете работы, нами была использована методика С. Дерябо и В. Ясвина [5].

Анализ результатов, полученных с помощью данной методики, позволяет говорить о том, что 64,7% студентов показывают низкий уровень эмоционального отношения к своему здоровью; у 52,9% студентов отношение к здоровью мало затрагивает познавательную сферу; 67,6% студентов лишь иногда включаются в деятельность по сохранению своего здоровья и у 70,6% студентов отношение к здоровью остается их «личным делом».

Данные показатели по 4-м шкалам позволяют сделать вывод о том, что 35,3% студентов показывают высоко сформированное отношение к психологическому здоровью и стараются вести здоровый образ жизни; 64,7% студентов плохо относятся к здоровью и находятся в «зоне риска», что впоследствии скажется на их здоровье как физическом, так и психологическом.

Чтобы стать основой повседневной здоровьесберегающей деятельности и поведения, знания о необходимости сохранения и укрепления своего собственного здоровья должны осознаваться. В процессе их осмысления происходит внутренний процесс превращения полученных знаний в собственные убеждения. Большое значение в решении данного вопроса играют высшие учебные заведения, обладающие определенными ресурсами для организации профилактической работы со студентами, реализация которой будет способствовать формированию ценностного отношения к своему здоровью и предупреждению возникновения различных профессиональных деформаций. К таким ресурсам можно отнести:

1) ориентацию образовательного процесса на формирование валеологической компетентности;

2) влияние на уровень притязаний и самооценку студентов в учебно-воспитательном процессе;

3) обучение умениям контролировать свои эмоциональные состояния (эмоциональный компонент), а также адекватно реагировать на любые изменения социальной среды и решать

возникшие проблемы (поведенческий компонент);

4) организацию в вузе первичной профилактической работы по предупреждению профессиональных деформаций;

5) социальное партнерство с образовательными и социальными учреждениями, города, чья деятельность направлена в сферу здоровьесбережения подростков и молодежи с целью создания для них здоровой личностно-ценной образовательной среды;

б) личностный потенциал студента высшего учебного заведения как человека активного, способного к саморазвитию и самореализации в учебно-профессиональной деятельности [3].

Обратимся к раскрытию обозначенных ресурсов на примере осуществления образовательного процесса в педагогическом вузе.

Так, развитие навыков здорового образа жизни студентов – будущих педагогов осуществляется в процессе учебной и внеучебной деятельности. На занятиях при изучении дисциплин «Физическая культура», «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни» закладываются теоретические основы значения здорового образа жизни для полноценного функционирования организма. Практические основы формируются при включении студентов в различные спортивные секции, вовлечение их в мероприятия оздоровительной направленности.

Развитию адекватной самооценки способствуют специализированные курсы «Введение в профессию», «Основы саморазвития личности» на которых прорабатывается Образ Я – реальный и идеальный; при изучении курса «Адаптация студентов в образовательной среде вуза» проектируются индивидуальные образовательные маршруты, которые позволяют раскрыть и спроектировать в процессе обучения саморазвитие личности. На занятиях в процессе

устных ответов развивается уверенность и основы группового взаимодействия, что также оказывает влияние на развитие самооценки.

Обучение умениям саморегуляции реализуется в практико-ориентированных курсах «Социальная психология», «Конфликтология» «Социально-психологическое обучение», «Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса», «Психологические тренинги» и др., что способствует выработке умений находить решения в различных ситуациях, проявлять корректность в поведении, обучать навыкам гибко реагировать в сложившейся ситуации.

В процессе прохождения различных видов учебной и педагогической практик студенты включены во взаимодействие с социальными партнерами – образовательными организациями города, в том числе и по вопросам здоровьесбережения. Они активно сотрудничают с Комитетом по молодежной политике, являются членами волонтерского отряда вуза, проводят классные часы и профилактические акции со школьниками. Все это способствует осуществлению профилактической работы по предупреждению профессиональных деформаций.

В результате изучения учебных дисциплин, опыта работы в период практик, активного вовлечения в научно-исследовательскую, спортивную, волонтерскую деятельность в период обучения происходит раскрытие личностного потенциала, подготовка компетентного специалиста к профессиональной деятельности, осознание студентами значимости выбранной профессии.

Таким образом, активизация ресурсов психологического здоровья студентов будет способствовать расширению параметров «территории здоровья» через интеграцию здоровьесберегающей среды университета в социально-культурную среду города и региона в целом.

### *Литература:*

1. Ахмерова С.Г. Здоровье педагогов: профессиональные факторы риска / С.Г. Ахмерова // Профилактика заболеваний и укрепление здоровья. - 2001. - № 4. - С. 28-30.

2. Бабич О.И. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания педагогов: дис. ... канд. психол. наук / О.И. Бабич. - Хабаровск, 2007.

3. Гилеева С. Профессиональное и психологическое здоровье учителя / С. Гилеева //

Здоровьесберегающее образование: теоретические и прикладные аспекты: сб. ст. – Пермь, 2002. – С. 208-212.

4. Малярчук Н.Н. Профессиональное здоровье педагога / Н.Н. Малярчук. – Екатеринбург, 2005. – 146 с.

5. Полякова О.Б. Общий психологический практикум: сборник диагностических процедур / О.Б. Полякова. – М., 2014. – 448 с.

*Сведения об авторах:*

**Бажук Оксана Владимировна** (г. Тара, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и специального (дефектологического) образования, филиал Омского государственного педагогического университета в городе Таре, e-mail: bajuk141183@mail.ru

**Пузеп Любовь Геннадьевна** (г. Тара, Россия), кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии и специального (дефектологического) образования, филиал Омского государственного педагогического университета в городе Таре, e-mail: puzep@mail.ru

*Data about the authors:*

**O. Bazhuk** (Tar, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of psychology and special (defectology) education, branch of Omsk State Pedagogical University in the city of Tare, e-mail: bajuk141183@mail.ru

**L. Puzep** (Tar, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor, head. Department of Psychology and Special (Defectology) Education, a branch of the Omsk State Pedagogical University in the city of Tare, e-mail: puzep@mail.ru



УДК 159

## ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ВУЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

И.Г. Колосова, Л.Ю. Комлик

*Аннотация.* В статье представлен анализ возможностей организации психологической службы в вузе для психологического сопровождения профессиональной социализации студентов, раскрыто понятие и содержание профессиональной социализации и ее специфика на разных этапах обучения, сформулированы направления и формы организации психологической службы в условиях современных требований к подготовке специалистов.

*Ключевые слова:* психологическая служба, профессиональная социализация студентов, наставники.

## POSSIBILITIES PSYCHOLOGICAL SERVICES OF THE UNIVERSITY IN THE PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF STUDENTS

G. Kolosova, L. Komlik

*Abstract.* The article presents the analysis of possibilities of organization of psychological service in the University for psychological support of professional socialization of students, the concept and content of professional socialization and its specificity at different stages of learning, the ways and forms of organization of psychological service in conditions of modern requirements to training of specialists.

*Keywords:* psychological service, professional socialization of students.

В настоящее время поиск новых подходов к повышению эффективности организации и управления процессом профессионального становления становится ведущим условием успешного преобразования российского общества. Тем более что в современных условиях специалисту с высшим образованием кроме знаний умений и навыков необходимо занимать инициативную личностную позицию: быть способным самостоятельно ставить и достигать профессиональные и жизненные цели, устанавливать профессиональные и жизненные приоритеты, быть самодостаточным, самореализующимся, конкурентоспособным. С точки зрения теории психологических систем как одного из направлений развития постклассической психологии, человек является сложной самоорганизующейся, саморазвивающейся системой, поэтому целостный подход к процессу становления профессионализма подразумевает всесторонний учет факторов, влияющих на гармоничное развитие молодого специалиста как личности и профессионала. Такой подход заложен в принципе функционирования психологической службы в вузе, что обеспечивает оптимальное развитие и становление человека и обеспечивается особенностями рассмотрения с помощью психологии представлений человека о себе, процессе своего становления, самосовершенствования, процессе осознания личной ответственности за свои чувства, мысли, слова, поступки, цели, ценности и жизненные

смыслы. Проблема психологического сопровождения профессионального становления человека представлена в работах Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева, Н.С. Пряжниковой, Э.Ф. Зеера и других. Профессиональная социализация – длительный и динамический процесс, имеющий стадии выбора профессии, осознание правил и норм профессии, соотношение их со своими возможностями и склонностями, формирование себя как профессионала, развитие личности за счет профессионального совершенствования и обогащение профессии за счет личного вклада человека. Профессиональная социализация становится самоактуализацией личности в условиях профессиональной деятельности и общения. На каждом этапе становления в процессе профессионального обучения студенту требуется сопровождение, представляющее собой систему помощи, что позволяет обеспечить психологическая служба.

Психологическая служба явление не новое, впервые психологическая служба в вузе была создана в Казанском государственном университете в 1977 г., и уже накоплен достаточно большой опыт в реализации психологической помощи студентам учебных заведений. Теоретическая разработка этой проблемы и ее практическое решение прослеживается, начиная с конца 70-х годов (Кудрявцев, 1981; Пейсахов, 1981; Карандашев 1993; Коссов, 1993; Смирнов 1995, 2003; Климов, Романов 1997; Ляудис 1998, 2000; Вачков с соавт. 2002; Зеер 2003). Во многих ведущих вузах

России и регионах существует практика работы психологических служб, которые часто занимаются решением проблем, возникающих у студентов в процессе профессиональной подготовки. Задача вузовской психологической службы заключается в обеспечении развивающего характера образования, т.е. создания психолого-педагогических условий для успешного становления и развития будущего специалиста. Именно психологическая служба с множеством структурных компонентов и различными видами связей, с её способностью быть гибкой и адаптивной, может стать центром планирования, координации мероприятий, направленных на улучшение социально-психологической ситуации профессиональной социализации студентов [1;3].

На основании выделенных Э.Ф. Зеер значимых этапов профессионального развития в условиях вуза: адаптации, интенсификации и идентификации, - можно определить специфику психологического сопровождения на каждом этапе. [2] На этапе адаптации, где ведущей деятельностью является учебно-познавательная, которая существенно отличается от учебной деятельности средней школы, первокурсники приспосабливаются к условиям и содержанию профессионально-образовательного процесса, осваивают новые социальные роли, весьма актуальной является проблема адаптации к новому коллективу, месту учебы, а зачастую, и жительства. Студенту необходимо освоить новые «вузовские» формы и методы учебной деятельности, освоить и (или) развить навыки самоконтроля и самоорганизации, самостоятельной учебной деятельности. Большую роль на этапе играет развитие и укрепление учебной и профессиональной мотивации, навыки самоменеджмента: умение распределять время и силы при подготовке к семинарским и прочим занятиям, зачетам, экзаменам, преодолевать информационный и экзаменационный стресс. Основными задачами психологической службы на данном этапе являются диагностика учебно-познавательной деятельности и учебных умений, мотивации и ценностей, эмоционально-волевых и интеллектуальных особенностей, профилактическая и обучающая работа в развитии учебных умений и регуляции жизнедеятельности; психологическая помощь и поддержка в адаптации к самостоятельной жизни и преодолении возможных коммуникативных и личностных проблем, коррекция профессионального самоопределения.

Этап интенсификации связан с успешным или наоборот развитием общих и специальных

способностей, необходимых для овладения профессией, эмоционально-волевой регуляции, осознанности и развития ценностной основы профессиональной деятельности, ответственности и самостоятельности как базовых качеств личностной и профессиональной зрелости. На этом этапе ведущей становится научно-познавательная деятельность, позволяющая развить профессиональное мастерство, выработать критерии и эталоны профессионализма в работе на основе формирования профессиональной рефлексии. На данном этапе личностное и профессиональное развитие должно соответствовать профилю и психограмме, опираясь на указанные в них нормативы. Психологическое сопровождение включает диагностический анализ личностного и интеллектуального развития, психологическое консультирование и коррекцию личностного профиля в случае несоответствия требованиям профессии. На завершающем этапе – идентификации, то есть формировании профессиональной идентичности, готовности к самостоятельной практической деятельности, происходит также формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности. Важной задачей данного этапа является воспитание личностной и профессиональной позиции специалиста, принятие профессиональной этики. Психологическая помощь призвана решить аксиологические проблемы профессиональной деятельности, найти и реализовать себя в возможном профессиональном поле.

Своевременное решение данных задач позволяет качественно ускорить процесс профессионального развития. Система психологического сопровождения, которая наиболее успешно и организационно, и содержательно может быть представлена в рамках психологической службы, позволяет преодолеть типичные и характерные особенности профессионального становления студента на этапе вузовского обучения. На основании проведенного нами исследования, были определены трудности, которые испытывают студенты в процессе профессионального обучения независимо от курса обучения:

– отсутствие четкого представления о жизненном пути (нет продуманных планов на будущее, в том числе профессиональных);

– отсутствие высокого уровня самостоятельного принятия решений, имеет место экстернальный локус контроля;

– ценности, свойственные самоактуализирующейся личности осознаются, но не являются поведенческими;

– слабое осознание собственных чувств и принятие их, что проявляется и в отношении к себе. Имеется средний уровень уважения к своей личности, более низкий уровень принятия себя (что может порождать тревожность в общении, быстрое возникновение психологической защиты и др. коммуникативные проблемы);

– средний уровень познавательной активности и креативности, что неизбежно сказывается на качестве овладения профессиональной деятельностью [4].

При организации различных форм психологического сопровождения, в том числе и через факультативы, семинары-тренинги, акцент должен делаться на организацию осмысления социально значимых ценностей (перевод во внутренний план действий), переживания социально значимых ценностей, стимуляция собственной активности личности и информирование о необходимости и способах проектировании профессионального развития. Это позволяет повлиять на профессиональную социализацию как на самоактуализацию личности в профессии. Основными критериями успешности данного процесса являются изменения в ценностно-профессиональной структуре личности, наличие реалистичности и дифференцированности жизненных и профессиональных планов, интернальность отношения к жизненному и профессиональному пути, повышение творческой направленности.

Успешная профессиональная социализация невозможна без полного включения профессиональных ценностей и норм в личностное пространство. Результатом профессиональной социализации должна выступить готовность эффективно осуществлять профессиональную деятельность, которая отражается в понятии «профессионализм», которое может иметь разные значения: как совокупность личностных характеристик человека, необходимых для достижения успешного результата (нормативный профессионализм) и как внутренняя характеристика личности (реальный профессионализм).

Вузовская психологическая служба может включать консультативно-диагностическое направление работы и научно-практическое [5]. В рамках первого направления возможно привлечение студентов старших курсов психологических профилей подготовки:

использование практических занятий по психодиагностике, консультативной психологии других дисциплин. Включение в учебные планы спецкурсов и курсов по выбору, разработанных преподавателями психологических дисциплин и ориентированных на профессиональное сопровождение данного профиля подготовки; в рамках дополнительно организованной деятельности возможна организация консультаций по социальному запросу как преподавателями, так и студентами старшекурсниками. Психологическая служба может также являться базой производственной и учебной практики и обеспечить качественную практическую подготовку студентов старших курсов психологического и психолого-педагогического профиля к работе в качестве психолога (с учётом специфики выполняемой работы, не нанося психологический вред клиентам).

Научно-практическое направление может включать разработку тематики курсовых и выпускных квалификационных работ, магистерских диссертаций по актуальным проблемам профессиональной социализации студентов данного вуза, включая в экспериментальную часть возможность мониторинга отдельных профилей подготовки и динамику профессионального развития по этапам подготовки. Кроме того, служба может быть организована как экспериментальная площадка для научно-исследовательской деятельности преподавателей, а полученные ими новые психолого-педагогические технологии позволят повысить качество оказания психологической помощи различным категориям населения. В структуре вузовской психологической службы может быть создана лаборатория психодиагностики, деятельность которой будет направлена на изучение психологических проблем и потребностей студентов, обеспечить их классификацию и упорядочение по степени значимости. Наличие в структуре вузовской психологической службы консультативного направления, предполагающего проведение консультаций, позволяет создать клуб или постоянно действующий лекторий, который ориентирован на психологическое просвещение, распространение психологических знаний, оказание консультативной помощи первокурсникам, проведение тренинговых занятий со студентами.

*Литература:*

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. - М., 1997. - 298 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. - М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. - 336 с.
3. Желтова Е.В. Психологические аспекты обеспечения качества подготовки специалиста: тезисы / Е.В. Желтова // Наука, методика вуза: Научно-методическая конференция, 9–10 ноября 2005 г., г. Ростов-на-Дону. Ростов н/Д.: Фолиант, 2006. - С. 122-125.
4. Колосова И.Г. Исследование влияния ценностных ориентаций на профессиональную социализацию студентов вуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И.Г. Колосова Курск, 2006. - 225 с.
5. Токар В.М. Психологическая служба в вузе: перспективы развития / В.М. Токар // Прикладная психология. - 2002. - № 5–6. - С. 135–139.

*Сведения об авторах:*

**Колосова Ирина Геннадьевна** (г. Елец, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психофизиологии и педагогической психологии Института психологии и педагогики, Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина, e-mail: tais\_i@mail.ru

**Комлик Любовь Юрьевна** (г. Елец, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психофизиологии и педагогической психологии Института психологии и педагогики, Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина, e-mail: lkomlik@yandex.ru

*Data about the authors:*

**I. Kolosova** (Yelets, Russia), candidate of psychological Sciences, associate Professor of the Department of psychophysiology and educational psychology Institute of psychology and pedagogy, Yelets state University name I.A. Bunin, e-mail: tais\_i@mail.ru

**L. Komlik** (Yelets, Russia), candidate of psychological Sciences, associate Professor of the Department of psychophysiology and educational psychology Institute of psychology and pedagogy, Yelets state University name I.A. Bunin, e-mail: lkomlik@yandex.ru





УДК 364.2

## ИССЛЕДОВАНИЕ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ КАЧЕСТВОМ ЖИЗНИ У ПОДРОСТКОВ С ИНВАЛИДИЗИРУЮЩИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

О.С. Павлова

**Аннотация.** В статье рассмотрены понятия инвалидности, качества жизни. Охарактеризованы основные составляющие категории «качество жизни». Раскрыта значимость влияния инвалидизирующего заболевания на качество жизни человека. Анализируются результаты исследования удовлетворенности качеством жизни подростков с инвалидизирующими заболеваниями. Используемая в процессе диагностики методика «Индекс жизненной удовлетворенности» позволяет определить сферы жизни, приносящие удовлетворение или недовольство у подростков с церебральным параличом.

**Ключевые слова:** инвалидизирующее заболевание, качество жизни, индекс жизненной удовлетворенности.

## A STUDY OF SATISFACTION WITH QUALITY OF LIFE IN ADOLESCENTS WITH DEBILITATING DISEASES

O. Pavlova

**Abstract.** The article considers the concept of disability, quality of life. The main components of the category "quality of life". It reveals the importance of the influence of invalidusername of the disease on quality of life. Analyzes the results of a study of satisfaction with quality of life in adolescents with debilitating diseases. Used in process diagnostics methodology "Index of life satisfaction" allows you to define the areas of life satisfaction or dissatisfaction in adolescents with cerebral palsy.

**Keywords:** invalidusername disease, quality of life, index life satisfaction.

В настоящее время в социально-демографической структуре общества увеличивается количество лиц, находящихся в процессе инвалидизирующего заболевания.

Инвалидность означает существенное ограничение жизнедеятельности; она способствует социальной дезадаптации, которая обусловлена нарушениями в развитии, затруднениями в самообслуживании, общении, обучении, овладении в будущем профессиональными навыками [3].

Любая хроническая соматическая болезнь, а тем более инвалидизирующий физический дефект, ограничивающий активную связь человека с социумом, изменяет систему отношений личности. Эти изменения касаются, в первую очередь, удовлетворенности качеством жизни [2].

Изучение проблемы удовлетворенности качеством жизни, его детерминант (в том числе экономико-психологических) является в настоящее время одним из наиболее значимых научно-практических направлений исследований. В особом внимании нуждается проблема изучения удовлетворенности качеством жизни личности подросткового возраста в условиях инвалидизации [5].

Качество жизни – категория, с помощью которой характеризуют существенные обстоятельства жизни населения, определяющие степень достоинства и свободы личности каждого человека, степень комфортности человека как внутри себя, так и в рамках общества [4].

На основе анализа различных исследований, можно выделить основные критерии качества жизни, см. табл. 1 [1].

Таблица 1. - Критерии качества жизни

Критерии	Составляющие
Физические	Сила, энергия, усталость, боль, дискомфорт, отдых, сон
Психологические	Положительные эмоции, мышление, изучение, запоминание, концентрация внимания, самооценка, внешний вид, негативные переживания
Уровень самостоятельности	Повседневная активность, работоспособность, зависимость от лекарств и лечения
Общественная жизнь	Личные взаимоотношения, общественная ценность субъекта, сексуальная активность
Окружающая среда	Благополучие, безопасность, быт, обеспеченность, доступность и качество медицинской и социальной помощи, доступность информатизации, возможность обучения и повышения квалификации, досуг, экология
Духовность	Религия, личные убеждения

В октябре 2016 года в Муниципальном общеобразовательном автономном учреждении «Лицей №6» им. З.Г. Серазетдиновой города Оренбурга проводилось исследование удовлетворенности качеством жизни подростков с инвалидизирующими заболеваниями. Всего приняли участие 28 человек, из них: экспериментальная группа – 14 человек – подростки с инвалидизирующими заболеваниями V группы; контрольная группа – 14 человек – подростки с нормой физического развития с I группой здоровья. Для диагностического исследования использовалась методика «Индекс

жизненной удовлетворенности» Я.В. Паниной.

Рассмотрим результаты.

Результаты методики «Индекс жизненной удовлетворенности» показывают, что средний балл общей жизненной удовлетворенности в группе подростков с инвалидизирующими заболеваниями составляет 26; в группе подростков с нормой здоровья – 29. Полученные результаты позволяют разделить участников экспериментальной работы на три группы: с низкими, средними и высокими показателями индекса общей жизненной удовлетворенности, см. табл. 2, рис 1.

Таблица 2. - Результаты методики «Индекс жизненной удовлетворенности»

Показатель индекса общей жизненной удовлетворенности	Подростки с инвалидизирующими заболеваниями		Подростки с нормой здоровья	
	Средний балл	Кол-во чел. в %	Средний балл	Кол-во чел. в %
Высокий показатель индекса жизненной удовлетворенности	36	14%	38	28%
Средний показатель индекса жизненной удовлетворенности	27	36%	28	50%
Низкий показатель индекса жизненной удовлетворенности	16	50%	20	22%

Анализ результатов позволяет сделать вывод, что среди подростков с нормой здоровья более высокие показатели индекса жизненной удовлетворенности. Так среди подростков с нормативным развитием большинство показывает средний или высокий индекс жизненной удовлетворенности (50% и 28%

соответственно). Тогда как большинство подростков с инвалидизирующими заболеваниями продемонстрировали низкий индекс общей жизненной удовлетворенности (50%). На среднем и высоком уровне только 36% и 14% соответственно.

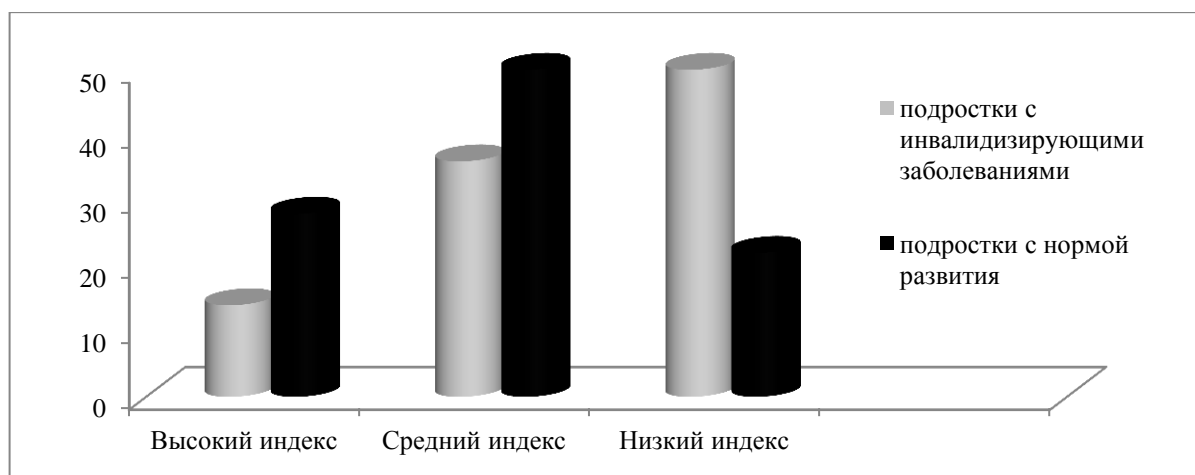


Рисунок 1. - Результаты изучения индекса жизненной удовлетворенности

Также проводился анализ по шкалам, какие конкретные сферы жизни приносят удовлетворение или недовольство, см. табл. 3.

Из таблицы 3 видно, что баллы по всем шкалам в группе подростков-инвалидов ниже, чем в группе подростков с нормой здоровья.

Математически значимыми оказались различия по шкалам «Согласованность между поставленными и достигнутыми целями», «Положительная оценка себя и собственных поступков» и «Общий фон настроения».

*Таблица 3. - Результаты по шкалам методики «Индекс жизненной удовлетворенности»*

Шкалы методики «Индекс жизненной удовлетворенности»	Среднее значение		t – критерий Стьюдента
	Группа с инвалидизирующими заболеваниями	Группа с нормой здоровья	
Интерес к жизни	6	8	1,32
Последовательность в достижении целей	6	7	0,68
Согласованность между поставленными и достигнутыми целями	3	7	3,56*
Положительная оценка себя и собственных поступков	4	8	3,27*
Общий фон настроения	4	8	3,61*

Таким образом, у подростков с инвалидизирующими заболеваниями низкая удовлетворенность качеством жизни, проявляющаяся в преобладании пессимистической ориентации, низкой активности, переживании негативных эмоций.

Кроме того, низкая удовлетворенность жизнью у подростков с инвалидизирующими заболеваниями может быть связана с общими социально-экономическими условиями развития современного общества. Инвалиды – особая социальная группа, наиболее подверженная воздействию таких факторов, как нервно-

эмоциональное напряжение и социальная незащищенность. В настоящий период нельзя сказать, что общество относится к инвалидам толерантно и понимающе. Большинство здоровых людей предпочитают не обсуждать проблемы инвалидности, или просто делать вид, что их это не касается. Итак, анализ особенностей удовлетворенности качеством жизни у подростков с инвалидизирующими заболеваниями подчеркивает необходимость специальной работы, направленной на осознание и развитие удовлетворенности качеством жизни у данной категории детей.

***Литература:***

1. Марцияш А.А. «Качество жизни» в практике клинициста / А.А. Марцияш // Медицина в Кузбассе. – 2006. - № 9. - С. 9.
2. Павлова О.С. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата: учебно-методическое пособие / О.С. Павлова. - Оренбург: ГБУ РЦРО, 2012. – 108 с.
3. Павлова О.С. Специфика адаптации к условиям дошкольного образовательного учреждения у детей с ДЦП: монография / О.С. Павлова // Наука и эпоха; под общ. ред. О.И. Кирикова. - Воронеж: ВГПУ, 2012. - Кн. 8. – С. 156- 169.
4. Павлова О.С. Факторы, влияющие на восприятие качества жизни педагогов коррекционных школ [Электронный ресурс] / О.С. Павлова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Спецвыпуск № 26. – ART 14803. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/14803.htm>
5. Павлова О.С. Особенности социальной адаптации подростков с ДЦП в условиях интегрированного обучения [Электронный ресурс] / О.С. Павлова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 20. – С. 61–65. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56327.htm>

***Сведения об авторе:***

***Павлова Ольга Станиславовна*** (г. Оренбург, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», e-mail: [tos1705@yandex.ru](mailto:tos1705@yandex.ru)

***Data about the author:***

***O. Pavlova*** (Orenburg, Russia), PhD in Pedagogy, associate professor of Special Psychology, FGBOU IN «Orenburg State Pedagogical University», e-mail: [tos1705@yandex.ru](mailto:tos1705@yandex.ru)

УДК 159.9

## ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО НАПРАВЛЕНИЯ КАК РЕСУРС СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Е.А. Медведева

**Аннотация.** В данной статье раскрываются возможности дополнительного образования художественного направления в социокультурном развитии личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Представлены научные исследования общей и специальной психологии, педагогики и культурологии, изучающие возможности искусства и художественной деятельности в развитии социокультурных компонентов личности ребенка с нормальным развитием и с ОВЗ. Рассматриваются концептуальные подходы Л.С. Выготского в социокультурном развитии личности детей с ОВЗ, а также научные работы в специальной психологии, раскрывающие особенности общения, самосознания, эмоциональной сферы и творчества, которые являются основой для построения коррекционной помощи детям с ОВЗ и их сопровождения в условиях дополнительного образования.

**Ключевые слова:** дополнительное образование, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, социокультурное развитие, общение, самосознание, эмоции, творчество.

## ADDITIONAL EDUCATION OF THE ARTISTIC DIRECTION AS A RESOURCE OF SOCIAL-CULTURAL DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF A CHILD WITH DISABILITIES

E. Medvedeva

**Abstract.** This article reveals the possibilities of additional education of the artistic direction in the socio-cultural development of the personality of a child with disabilities (HIA). Scientific researches of general and special psychology, pedagogy and cultural studies are presented, studying the possibilities of art and artistic activity in the development of sociocultural components of the child's personality with normal development and with HIA. Conceptual approaches of L.S. Vygotsky to the sociocultural development of the personality of children with HIA, as well as scientific works in special psychology that reveal the features of communication, self-awareness, emotional sphere and creativity, which are the basis for constructing correctional care for children with HIA and their accompaniment in conditions of additional education are considered.

**Keywords:** additional education, a child with disabilities, socio-cultural development, communication, self-awareness, emotions, creativity.

Изменение в социуме, культуре диктует необходимость изучения актуальных и потенциальных возможностей современной личности, нормально развивающейся и с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в решении сложных вопросов бытия, умении взаимодействовать с разными людьми, определять свое место в нравственных отношениях, находить нужную информацию, пользоваться ей. Готовность к этим действиям складывается только в условиях активной социализации, возрастания значимости социокультурного развития и индивидуально личностного начала во всех проявлениях жизни.

Сегодня решение задач социализации и «вращения» в культуру невозможно только в рамках образовательного процесса в школе и детском саду. Поэтому на этапе поиска новых альтернативных образовательных моделей

значимость придается системе дополнительного образования, в частности художественного направления. Основываясь на использовании искусства, как подсистемы культуры, дополнительное образование выступает ресурсом социокультурного развития личности детей с ОВЗ, где в процессе использования разных видов художественной деятельности и психологического сопровождения развития личности такого ребенка создается реальная возможность удовлетворения социокультурных потребностей детей с ОВЗ и формирования как субъектов культуры.

Теоретической основой социокультурного развития личности ребенка с ОВЗ является культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, в которой отмечается, что «культурное развитие есть главная сфера, где возможна компенсация недостаточности»..., и

указывается на необходимость возможно шире практиковать взаимодействие детей с ОВЗ с разными детьми, не замыкая их в особые группы [2]. Реалии настоящего времени диктуют поиск и использование культурных форм, имеющих субъектную направленность развития ребенка с ОВЗ, обеспечивающих не «жертвенную» позицию приспособления к среде, а формирующих социальную активность в культуре и социуме у детей данной категории. Такие формы и технологии могут помочь ребенку с ОВЗ уже на ранних стадиях онтогенеза не только усваивать все богатство культуры, но и активно в ней функционировать и преобразовываться, самореализовываться, творчески проявляться в разнообразных субъектно-субъектных отношениях.

В качестве технологии, с помощью которой осуществляется активное «вращение» ребенка с ОВЗ в культуру, социокультурное развитие личности, мы рассматриваем искусство, которое, по мнению целого ряда ученых (Б.Г. Ананьева, М.М. Бахтина, Л.С. Выготского, Э.В. Ильенкова, М.С. Кагана, А.Н. Леонтьева и др.) является подсистемой культуры, транслирует человеческий опыт и выполняет целый ряд функций: информативную, семиотическую, когнитивную, коммуникативную, регулятивную, интегративную, катарсическую, компенсаторную, адаптационную. Наши исследования, проведенные с детьми с задержкой психического развития (2009), показали, что искусство, интегрирующее человеческий опыт, выступая в качестве детерминанты социокультурного становления личности ребенка с ОВЗ, проявляется в познавательно-семиотическом, ценностно-ориентационном, культурно-коммуникативном, рефлексивном, эмоционально-чувственном и художественно-творческом выражении.

В современном обществе существует потребность в качественно ином подходе к пониманию роли и функций дополнительного образования художественного направления: с позиции инклюзивного образования, психолого-педагогического сопровождения ребенка в его социокультурном развитии в разных моделях дополнительного образования. В пространстве дополнительного образования в детском коллективе через искусство могут успешно развиваться и ребенок с ОВЗ, и ребенок с нормальным развитием, где в процессе совместной деятельности в разнообразных ее организационных формах (занятиях, концертах, фестивалях, спектаклях, конкурсах и т.д.) имеются все условия для их социализации и удовлетворения социокультурных потребностей.

Процесс удовлетворения социокультурных потребностей предполагает:

- познание ребенком с ОВЗ ценностей культуры: культурно-познавательных (природы, предметов, человека); нравственно-гуманистических (отраженных в идеалах добра, красоты, любви, братства и т.д., нравственных норм, правил поведения в обществе); эстетических (отношений, чувств, вкусов, идеалов);

- развитие социокультурных компонентов личности (познавательно-семиотического, культурно-коммуникативного, рефлексивного, эмоционально-чувственного, художественно-творческого);

- воспроизведение и сохранение в социальном пространстве, как ценностей культуры, так и ценностей субкультуры.

В последнее десятилетие вопросы социокультурного развития детей и подростков в условиях общеобразовательного и альтернативного дополнительного пространства представлены в исследованиях в педагогике и психологии (А.Г. Асмолова, Е.В. Бондаревской, В.И. Слободчикова, С.А. Андреевой, В.П. Волошиной, Л.И. Канина, К.И. Чижовой, Л.Н. Шабатуры, О.В. Федоскиной, М.Н. Филатовой, Т.Ю. Бильгельмеевой, Н.Ф. Голованова, Э.В. Андреевой, Т.М. Кондратенко, Н.В. Недорезовой, С.И. Осиповой, С.В. Тарасовой, Н.Я. Большуновой), в специальной психологии (Л.С. Выготского, Е.Е. Дмитриевой, Ж.И. Журавлевой, И.Б. Ильиной, И.А. Коробейникова, Е.А. Медведевой и др.) [2;3;9-11]. Авторы объединяет понимание того, что социокультурное развитие является фундаментальным процессом присвоения социального опыта, обуславливающим формирование способности у ребенка с ОВЗ быть личностью, развиваться как субъекта культуры.

Проблема развития человека и его места в культуре является предметом пристального внимания отечественных и зарубежных философов и деятелей культуры (Э. Берна, Д.М. Болдуина, Ж. Пиаже, Э. Эриксона, З. Фрейда, Э. Фромма, К.Т. Юнга, М.М. Бахтина, Н.А. Бердяева, В.И. Библера, Ф.М. Достоевского, М.С. Кагана, Н.К. Рериха, В.С. Соловьева, П.Б. Струве, Л.С. Сысоева и др.); психологов и педагогов (Е.В. Бондаревской, Л.С. Выготского, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, В.И. Слободчикова, Д.И. Фельдштейна, Д.Б. Эльконина и др.). При наличии многообразия различных позиций авторов их мысли совпадают в том, что культура создана человеком и существует для человека, для его развития и самовыражения. Определяя место ребенка в культурном пространстве, Н.А.

Бердяев указывает на то, что ребенок является главной ценностью культуры. При этом, по мнению целого ряда философов (М.М. Бахтина, Л.С. Выготского, Э.В. Ильенкова, А.Ф. Лосева, В.М. Межуева, М.С. Кагана и др.), путь ребенка от природного – к ребенку социальному лежит через культуру. Известный отечественный философ, культуролог М.С. Каган в своей культурологической концепции определяет культуру как человеческий «срез» деятельности людей, в том числе художественной, где происходит выявление творческих возможностей личности. Полифункциональность культуры обусловила ее сближение с проблемами образования, где общими стали – изменение самого человека, становление его в качестве творческой самостоятельной социализированной личности. Основными ценностями гуманистически личностного ориентированного воспитания, по мнению Е.В. Бондаревской, выступают: человек как предмет воспитания; культура как среда, растящая и питающая личность; творчество как способ развития человека в культуре. «Именно эти ценностные образования позволяют осуществить личностно ориентированное воспитание как процесс развития и удовлетворения потребностей человека как субъекта жизни, культуры, истории» [1].

В рамках «субъектно-художественного» подхода изучение социокультурного становления личности детей с проблемами развития через искусство (Е.А. Медведева, 2009) показано, что в этом процессе формируется система социальных представлений, обобщенных образов (родины, семьи, счастливой жизни и т.д.); нравственных представлений (о добре, зле, совести, чести и т.д.); эстетических идеалов, ценностей, отраженных (в категории прекрасного, безобразного, комического, трагического) в искусстве и жизни [9]. Интериоризируясь, социальные идеи и художественные образы в искусства не просто усваиваются ребенком на когнитивном уровне, а присваиваются и превращаются в содержание личности как субъекта культуры. Эти процессы особо значимыми становятся по отношению к детям с ОВЗ, поскольку отклонения в развитии приводит к нарушению связи с культурой как источником развития высших психических функций, «выпадению» такого ребенка из традиционного, социально и культурно обусловленного образовательного пространства, рассчитанного на нормальный тип развития. И, как «непосредственное следствие дефекта – снижение социальной позиции ребенка» [3]. В связи с этим, как утверждает Л.С. Выготский, возникает объективная необходимость в создании

специальных культурных форм, систем, «обходных путей», обеспечивающих «вращение» в культуру такого ребенка, его социокультурного становления. В связи с этим рассмотрение в качестве культурной формы социализации и социокультурного развития ребенка с ОВЗ дополнительного образования является актуальной.

В последнее десятилетие в специальной психологии и педагогике отдельные аспекты развития личности детей с разными вариантами нарушений в контексте социокультурного развития представлены в научных работах (Е.Е. Дмитриевой, И.А. Коробейниковой, Л.Э. Семеновой, У.В. Ульяновской и др.); в том числе, на основе использования арттехнологий в образовательном пространстве (И.Б. Ильиной, Ж.И. Журавлевой, Е.А. Медведевой, А.С. Павловой) [8-13]. Однако практически отсутствуют исследования, раскрывающие развитие таких компонентов личности детей с ОВЗ, как общение, самосознание, творческие и эмоциональные проявления в условиях дополнительного образования. В то время, как в дополнительном образовании художественного направления, выступающем в качестве культурной формы, где используются разные виды искусства, имеется возможность осуществить задачу развития наиболее значимых социокультурных компонентов личности с ОВЗ совместно с нормально развивающимися сверстниками в доступных формах сотрудничества.

Одним из первых видов деятельности, которыми овладевает ребенок в онтогенезе и дизонтогенезе, является общение. На разных возрастных этапах развития коммуникация выступает универсальным условием получения личностью социально-культурного опыта (Т.Н. Волковская, Л.С. Выготский, Л.Н. Галигузова, Е.Е. Дмитриева, Т.М. Землянухина, И.Б. Ильина, Я.Л. Коломенский, Е.Е. Кравцова, М.И. Лисина, Е.А. Медведева, Л.Б. Митеева, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова, К. Терешук, С.С. Харин и др.) [8;11]. Особое значение для социализации детей с разными вариантами нарушений развития Л.С. Выготский придавал коллективным формам общения, отмечая, что интериоризация – это не просто некоторое влияние извне (из социума во внутренний мир личности), а движение ребенка от совместной коллективной деятельности (с взрослым и сверстниками) к деятельности самостоятельной, в процессе которой формируются индивидуальные коммуникативные формы поведения. При этом Л.С. Выготский высказывает мысль о необходимости использовать «творческую положительную

педагогике» для вхождения детей данной категории в культуру [2], и в связи с этим перед школой стоит задача использования творчества, которое бы по формам работы отвечало особенностям ребенка с трудностями психического развития. И именно дополнительное образование художественного направления является особой художественно-развивающей средой, креативно ориентированным пространством, где в процессе общения в искусстве детей с ОВЗ и нормально развивающихся осуществляется развитие творчества в разных формах и вариантах. Наши исследования по изучению коррекционно-развивающих возможностей художественного общения в контексте социокультурного развития личности ребенка с ОВЗ (Е.А. Медведева, И.Б. Ильина, А.С. Павлова) показывают, что через искусство расширяется и пополняется социальный опыт личности, обеспечивается возможность познать и эмоционально пережить ситуации, близкие реальной жизни, создается возможность взглянуть на уже знакомую ситуацию с точки зрения другого человека. Проживая и переживая вместе с героями произведения различные ситуации, недоступные в реальной жизни, ребенок познает новые формы и стили общения, приобщается к культуре взаимоотношений и производит частичный или полный их перенос в повседневную жизнь.

Целостное развитие личности в ее социокультурном контексте сопряжено с осознанием ребенком себя самого как существа, отличающегося от других людей, с осознанием себя как личности. Проблема образа «Я», самосознания, рефлексии детей с разными вариантами нарушений в специальной психологии представлена в целом ряде работ ученых (Н.Л. Белопольской, Г.В. Грибановой, Ч.Б. Кожалиевой, И.А. Коневой, М.А. Кулаковой, Т.Н. Прилепской, Е.С. Слепович, О.А. Слинко, О.Н. Усановой, Е.А. Чернышевой и др.), с использованием средств искусства (Е.А. Медведева, А.С. Павлова) [4]. Одним из современных способов познания себя, связанных с искусством, является «портретная живопись». Рассматривая портретную живопись как знаковый символ, отражающий образ другого «Я» (Л.В. Грабовская, Е.А. Медведева), показали, что данный вид живописи не только выступает как фактор отражения внутреннего мира, но и создает возможность ребенку с нормальным развитием и с ЗПР становиться на позиции другого, воспринимать свое и чужое как личностно значимое, благодаря чему происходит развитие самосознания.

Важным фактором для социокультурного становления личности детей с ОВЗ является развитие эмоционально-волевой сферы (Д.И. Бойкова, Е.В. Васильева, Г.В. Грибанова, Е.Г. Дзукоева, О.В. Заширинская, А.И. Зотов, Т.В. Корнева, И.А. Коробейников, И.Ю. Левченко, Е.М. Мастюкова и др.). Роль художественной деятельности и искусства в развитии эмоциональной сферы детей достаточно полно освещена в трудах отечественных ученых (Л.С. Выготского, Е.С. Громова, Э.В. Ильенкова, Н.В. Житной, Н.И. Киященко, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна и др.). В специальной психологии особенности влияния искусства на эмоциональную сферу детей с отклонениями психического развития представлены в небольшом количестве исследований (Е.А. Алексеевой, Е.А. Медведевой, А.С. Павловой, В.А. Степановой) [12]. Авторы подчеркивают, что через искусство дети приобретают опыт адекватного отражения человеческих эмоций через знаковый язык разных видов искусства. Развиваясь в «полихудожественном» пространстве дополнительного образования, дети с ОВЗ имеют возможность, общаясь через «языки искусства», учиться адекватно, вербально и через художественную деятельность выражать настроение природы, свое эмоциональное состояние и чувства [6].

Одним из важных компонентов социокультурного развития личности является творчество. Особую роль в развитии творчества играет искусство. О положительном влиянии искусства на развитие личности ребенка с нарушением развития указывал Л.С. Выготский, отмечая особую роль художественной деятельности, как в развитии психических функций, так и в активизации творческих проявлений детей данной категории в разных видах искусства (музыке, живописи, художественном слове, театре) [3]. Сегодня требования времени все больше актуализируют подготовку творческой личности, способной решать разнообразные вопросы жизнедеятельности. Поэтому развитие социокультурной личности невозможно без развития творческих проявлений еще на этапе детства. В специальной психологии исследования, раскрывающие особенности творчества и воображения дошкольников и младших школьников с ОВЗ (В.П. Глухов, В. Зайкаускас, Е.П. Фуреева, Н.А. Цыпина, Г.А. Якунин и др.), в театрализованной деятельности (Е.А. Медведева), в изобразительной деятельности (Е.А. Екжанова, О.В. Боровик), в игровой деятельности (Е.С. Слепович), в

словесном творчестве детей с ОНР и ЗПР (Ж.И. Журавлева, Е.А. Медведева) показывают репродуктивный характер, слабость творческих проявлений таких детей, что, в свою очередь, затрудняет социализацию их личности [5;10]. Однако данные исследования также показывают, что при целенаправленной коррекционной работе наблюдается выраженная положительная динамика в развитии творчества у большинства детей с ОВЗ в условиях художественной деятельности.

Обеспечивать качество, доступность и эффективность образовательного процесса внешкольного образования детей с ОВЗ призваны субъекты данного процесса (психолог, сопровождающий этот процесс, педагог дополнительного образования и родители ребенка). И психолог, и педагог дополнительного образования, решая задачу развития личности детей с ОВЗ, должны обладать определенным уровнем профессиональных знаний и психолого-педагогической культуры, чтобы обеспечить удовлетворение социокультурных и образовательных потребностей детей с ОВЗ и их родителей; организовать психологически комфортную среду; создать ситуацию успеха для каждого ребенка и условия самореализации личности; принять ребенка в его индивидуальности и рассматривать его как субъекта образования; признать за ребенком права на ошибку в выборе направления и вида

деятельности; обеспечить развитие таких качеств, как активность, самостоятельность, общительность.

Важной проблемой дополнительного образования сегодня является готовность педагогов работать с детьми ОВЗ. Педагог дополнительного образования чаще всего не имеет специальной подготовки в области коррекционной педагогики и специальной психологии и профессионального опыта в работе с «особыми» детьми, и это обуславливает необходимость в профессиональной, психологической и методической переподготовке, в постоянном общении с коллегами, которые имеют такой опыт работы. Присутствие в дополнительном образовании детей с ОВЗ предполагает создание специальных условий, учебно-методического обеспечения, организацию психологического сопровождения развития их личности [14]. Сегодня дополнительное образование, функционирующее в разных формах организации (школа искусств, студии, центры), является активно развивающейся сферой и ресурсом развития социокультурных компонентов личности, а также создает возможность посредством искусства и художественной деятельности, организации культурно-развивающего пространства обеспечить удовлетворение социокультурных потребностей детей с ОВЗ и сформировать их как субъектов культуры.

#### Литература:

1. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности / Е.В. Бондаревская. – Ростов-н-Д.: РГПИ, 1993.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский: собр. соч.: в 6-ти т. – М., 1993. – Т. 5.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991.
4. Медведева Е.А. Изучение особенностей самосознания как социокультурного компонента личности детей 6-7 лет с задержкой психического развития средствами искусства / Е.А. Медведева // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. - 2015. - № 4(34). - С. 109-117.
5. Медведева Е.А. Изучение творческого компонента социокультурного становления личности детей с задержкой психического развития в условиях взаимодействия с искусством / Е.А. Медведева // Дефектология. - 2007. - № 5. - С. 10-18.
6. Медведева Е.А. Образовательное пространство «полихудожественная среда» как условие социокультурного становления личности ребенка с легкими формами психического

недоразвития / Е.А. Медведева // Коррекционная педагогика: теория и практика. - 2007. - № 3. - С. 15.

7. Медведева Е.А. Формирование личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства в артпедагогическом и арттерапевтическом пространстве / Е.А. Медведева. – М.: Институт системных решений и консультирования, 2009.

8. Медведева Е.А. Общение как феномен культуры, искусства и способ социализации личности в онтогенезе и дизонтогенезе: сб. материалов Международного теоретико-методологического семинара «Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы, теория, история, методология» / Е.А. Медведева. – М.: МГПУ, 2012.

9. Медведева Е.А. Социокультурное становление личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства: монография / Е.А. Медведева. - Изд. «Перо». – М., 2015.

10. Медведева Е.А., Журавлева Ж.И. Формирование социокультурных компонентов личности детей с ограниченными возможностями здоровья средствами искусства (теория, диагностика, практика): уч. метод. Пособие / Е.А. Медведева, Ж.И. Журавлева. – М., 2014.



11. Медведева Е.А., Ильина И.Б. Формирование диадного общения младших школьников с задержкой психического развития средствами арттехнологий (теория, диагностика, практика): монография / Е.А. Медведева, И.Б. Ильина. Сер. Специальная педагогика и психология. - Москва, 2010.

12. Медведева Е.А., Павлова А.С. Изучение особенностей эмоционально-чувственных проявлений как социокультурного компонента личности детей 7-8 лет с ограниченными возможностями здоровья в художественной деятельности / Е.А. Медведева, А.С. Павлова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. - 2015. - № 2(32). - С. 93-101.

13. Медведева Е.А. Познание мира культуры ребенком с ограниченными возможностями здоровья

через искусство. Познавательное-семиотическое и ценностно-ориентационное развитие: теория, диагностика, практика / Е.А. Медведева. – М.: Изд. «Перо». – М., 2015.

14. Медведева Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение социокультурного становления личности детей с ограниченными возможностями здоровья с помощью арттехнологий в образовательном пространстве: сборник / Е.А. Медведева // Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями материалы VIII международного теоретико-методологического семинара. - 2016. - С. 57-71.

***Сведения об авторе:***

***Медведева Елена Алексеевна*** (г. Москва, Россия), доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психолого-педагогических основ специального образования института специального образования и комплексной реабилитации ГАОУ ВО МГПУ, e-mail: medvedeva-ea@mail.ru

***Data about the author:***

***E. Medvedeva*** (Moscow, Russia), Doctor of Psychology, Professor, professor of department of psychological and pedagogical foundations of special education, Institute of special education and comprehensive rehabilitation, Moscow State Pedagogical University, e-mail: medvedeva-ea@mail.ru



УДК 159.99

## МЕТАФОРИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ ФОРМИРОВАНИЯ НЕГАТИВНОЙ КАРТЫ НАРКОТИЗАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.Г. Жиляев, Т.И. Палачева

**Аннотация.** В статье рассмотрена проблема первичной профилактики наркотизации детей младшего школьного возраста. Авторами показаны преимущества работы со сказкой в практике психологической работы с детьми начальной школы по профилактике злоупотребления алкоголем и наркотиками. На основе разработанной парадигмы анализа сказок раскрываются особенности проведения метафорического тренинга негативной карты наркотизации для детей этого возраста, анализируются известные сказочные сюжеты с психологических позиций.

**Ключевые слова:** метафора, метафорический тренинг, инициация, волшебная сказочная модель мира, патогенные агенты, модели поведения.

## METAPHORICAL TRAINING NEGATIVE CARD ANESTHESIA IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

A. Zhilyaev, T. Palacheva

**Abstract.** The article considers the problem of primary prevention of drug addiction of children of primary school age. The authors have shown the advantages of working with the tale in the practice of psychological work with primary school children for the prevention of alcohol and drug abuse. Based on the paradigm of analysis of the tales reveals the features of the metaphorical training negative card anesthesia for children in this age group, analyzes the well-known fairy tales from a psychological standpoint.

**Keywords:** metaphor, metaphorical qualification, initiation, magical fairy-tale world model, pathogenic agents, behaviors.

В последние годы нижняя планка возраста, с которого начинают пробовать наркотики, опустилась до уровня 11 - 12 лет. Поэтому проблема профилактики ранней наркотизации младших школьников становится весьма актуальной.

В младшем школьном возрасте происходит интенсивное усвоение самых разных правил как учебных, так и общественной жизни. Дети быстро усваивают информацию из внешнего мира. Кроме того, в этом возрасте дети восприимчивы к тому, что говорят им взрослые. Поэтому профилактику отклоняющего поведения необходимо осуществлять в младшем школьном возрасте до того, как дети приобретут дезадаптивные формы поведения и начнут употреблять одурманивающие вещества. Желательно, чтобы полученная информация была доступна для детской психики и усвоена ребенком. В целях формирования первых навыков осторожности в случаях психологической агрессии и предложений тех или иных наркотицирующих агентов разработан метафорический тренинг формирования негативной карты наркотизации в младшем школьном возрасте, который направлен на информирование детей о вреде наркотиков как критерия нездоровья, которое осуществляется на

примере сказок на уровне ассоциативного образа без упоминания наркотиков.

Еще Аристотель указывал на логическую и психологическую сущность метафоры: понятие метафоры является психологическим, так как метафора активизирует психическую деятельность человека; это средство эмоционального воздействия.

Джойс Миллс и Ричард Кроули писали об утонченности терапевтической метафоры: «Смысл рассказанного «попадает в точку», но каким-то удивительно отстраненным путем. Проблема хоть и высвечивается, но предстает спокойно расплывчатой; повествование хоть и пробуждает скрытые возможности и способности, но неким обобщенным и отнюдь не напористым образом» [6].

Джойс Миллс и Ричард Кроули, рассматривая классические сказки с точки зрения терапевтического воздействия, отметили в них ряд общих черт: создают в образной форме аналогичные обучающие ситуации, где герой побеждает; представляют метафорический кризис в контексте их обязательного разрешения, когда герой преодолевает все препятствия и побеждает; дают герою возможность осознать себя в новом качестве в результате одержанных побед.

Метафора, по мнению многих

исследователей, дает возможность сделать предметом воздействия для каждого человека его собственную внутреннюю жизнь [1;2].

Известный психоаналитик Б. Беттельхейм писал: «Сейчас как никогда детям нужны сказки и их герои, которые в одиночестве познают окружающий мир» [2]. Это фраза не теряет актуальности и в настоящее время. Б. Беттельхейм отмечал, что волшебная сказка не только развлекает, она также просвещает детей относительно самих себя, поощряет развитие их индивидуальности, преподносит им смысл на многих разных уровнях и обогащает их жизни самыми разнообразными способами. По Б. Беттельхейму, из волшебных сказок дети могут узнать о внутренних проблемах человеческих существ и об адаптивных решениях их затруднений, чем из любого другого понятного им типа истории. Волшебные сказки тонко и исключительно косвенно обеспечивают моральное обучение, необходимое детям посредством историй, которые кажутся ребенку осмысленными и правильными.

Сказка в концепции Юнга выступает средством встречи ее читателя с самим собой. Сказочный сюжет является отражением внутреннего мира читателя, в сказке описывается индивидуация как процесс своеобразного внутреннего путешествия [8].

В рамках бихевиорального подхода сказки рассматриваются как описания моделей поведения. Работая со сказкой, можно помочь клиенту усваивать продуктивные модели, реконструировать непродуктивные модели желаемого поведения. Идеи, изложенные в сказках, могут быть напрямую перенесены в жизнь. Сказки формируют своеобразный банк образцов поведения в тех или иных жизненных обстоятельствах.

В качестве преимуществ работы со сказкой, предложенной в рамках психологического подхода, отмечается следующее. Ребенок, поместив себя на иррациональный уровень, адресованный его бессознательному, быстро идентифицирует себя со сходными, на его взгляд, символами и персонажами. Таким образом, психологическая работа проходит на значимом для него материале. В рамках такого подхода ребенок оказывается «вписанным» в законы сказочной модели мира, которые сопровождают работу психолога и делают ее менее «опасной». К таким законам можно отнести в частности то, что в сказке добро побеждает зло, ирреальное сменяется реальным и др. Так, сама сказочная модель мира «автоматически» выводит ребенка на позитивные установки в конце работы, независимо от ее эффективности в процессе.

А.Н. Веракса отмечает, что «с психоаналитической точки зрения сказки помогают ребенку обратиться к себе и проливают свет на известную взрослым истину: основная причина, по которой в нашей жизни что-то происходит не так, заключается в нас самих» [3]. Автор указывает на близость сказки ребенку, потому что она не учит и не поучает его, где он сам, сопереживая и идентифицируя себя с героем, проживает все его страдания и трудности и приходит к пониманию того, что действительно ценно.

Психологами не раз отмечалось, что метафорический смысл сказки часто усваивается только на подсознательном уровне и задает нужную программу изменений в поведении, переструктурирования ценностей, взглядов и позиций. Это и позволяет считать сказки и метафоры важным психотерапевтическим приемом, помогающим ребенку упорядочить свой внутренний мир [1;7].

Сказка позволяет ребенку не только свободно мечтать и фантазировать, но и сталкиваться со сложными явлениями и чувствами взрослого мира в безопасной форме, в форме метафоры. Мир взрослых предсказуем, систематизирован и определен, а мир детей, наоборот, не имеет четких границ. Благодаря сказке ребенок познает мир и развивается как личность. При этом информацию ребенок получает недирективным путем, без сложных нравоучений; именно такой путь является самым эффективным.

Как замечает А.В. Гнездилов [4], если взрослые нашли в себе силы и мудрость обсуждать с ребенком сказочные истории, осмысливать жизненные уроки, ища параллели с реальными явлениями, то «банк» знаний о мире переходит в активное состояние. Ребенок естественным путем формирует способность осознанно действовать, видеть причинно-следственные связи между событиями; размышляет о своем предназначении, исследуя собственные способности и возможности.

Приведенный краткий обзор обнаруживает общее для всех теорий уважение к метафоре как особому и эффективному средству общения.

Метафоры облегчают осознание последствий злоупотребления одурманивающими веществами, системы отношений между героями, снижают воздействие негативных эмоций при получении болезненной для ребенка информации. Профилактическая работа с ребенком в режиме метафорического тренинга с привлечением сказки может стать источником норм поведения, социальных установок и ценностных ориентаций, с помощью которых он способен оценить себя и других.

Рассматривая психологические особенности детей младшего школьного возраста, остановимся на факторах, которые могут служить сверххранному принятию решения о наркотизации. У детей в этом возрасте нет своего сложившего отношения к алкоголю, табаку, иным веществам, информация о которых уже накапливается в личности. Основное решение о возможности употребления тех или иных наркотизирующих веществ (ПАВ) неотделимо от позиции ребенка внутри семьи. Такое решение может быть принято ребенком, прежде всего, в результате отсутствия семьи как оболочки, опосредующей его общение с миром.

Это может быть реальное отсутствие семьи (безнадзорность, беспризорность), но значительно чаще встречается чувство отсутствия семьи, связанное с формально холодными внутрисемейными отношениями, когда ребенок ощущает себя вне семьи, что является для него фактором выраженного экзистенциального стресса. Данная ситуация может потребовать формирования новых механизмов реагирования, связанных, в том числе, и с употреблением табака и алкоголя. Ребенок хочет почувствовать себя самостоятельным, взрослым, ответственным. В этих случаях отсутствие реальной или виртуальной семьи не отличаются друг от друга.

Второй вариант – это пример подражания, когда значимые для ребенка взрослые употребляют алкоголь, табак, иные наркотизирующие вещества, при этом формируя отношение созависимости, в которую втягивается ребенок.

Рассмотрим несколько общих закономерностей развития личности, присущих этому возрастному периоду. Прежде всего, для данной аудитории характерно образное, игровое мышление. Поэтому эффективны образные конструкции, понятные ребенку, вызывающие у него негативное отношение к наркотизации табаку и алкоголю. При формировании негативной карты наркотизации с учетом социокультурных реалий можно использовать метафорические образы, являющиеся психологическим багажом детской личности, а именно сюжеты сказок. При этом непосредственное употребление названий алкогольных напитков, курения, наркотиков, абсолютно недопустимо. Использование сюжетов общеизвестных сказок как народных, так и авторских: история иголки, воткнутой в волосы («Финист - ясный сокол»); история с принцессой, уколовшейся веретеном, («Спящая красавица»); эпизод с отравленным яблоком («Сказка о мертвой царевне и семи богатырях») и многие другие позволяет ребенку получить первые

навыки осторожности в случаях психологической агрессии и предложений тех или иных наркотизирующих агентов. Целью такой коммуникации является формирование у ребенка такой модели поведения, в которой будет доминировать негативное отношение к последствиям наркотизации. Основное сообщение можно сформулировать следующим образом: «Употребление незнакомых веществ может очень сильно навредить». Любая модель поведения воспринимается лучше, если проходит в виде тренинга, то есть при активном участии объекта воздействия, что будет соответствовать поставленной в тренинге задаче.

Использование волшебной сказочной модели мира для профилактической антинаркотической работы с детьми младшего школьного возраста заключается в том, что ребенку предлагается сюжет сказки, в которой присутствует одурманивающее зелье, и возникают ситуации, когда герой принимает решение его употребить или его им опаивают [5]. Дальнейшая работа психолога идет через интерпретацию сказочных образов в режиме разработанной четкой парадигмы, учитывающей следующие основные моменты подачи материала младшим школьникам.

Определение детьми поворотного момента сказки предполагает ответы на вопросы: Когда происходит «плохое»? Можно было бы этого избежать? Нахождение сути ситуации, поиски причин актуального конфликта для героя формируют у ребенка умение размышлять, искать верное решение.

Вычленение главного направления предполагает ответы на вопросы: Что можно сделать, чтобы избежать этого «плохого»? Как это сделать? Построение такого оптимального сказочного сценария формирует способность осознанно действовать, видеть позитивные способы решения сложившейся ситуации, обеспечивает личности ее позитивное проживание.

Указание в сказочном сюжете на переход в социальные роли: из чужого – во врага, из знакомого – в друга позволяет утвердить ребенка в мысли, что нельзя доверять чужому, незнакомому человеку: чужой значит чуждый, он враг; знакомый тот, кого хорошо знаешь, кому доверяешь, он друг.

Определение смыслового направления статьи - отказа от предложения принять (использовать) одурманивающее вещество строится на основе ответа на вопрос: Для чего сказочному герою следует отказаться от предложения принять одурманивающее вещество?

Использование сюжета с позитивным вариантом вызывает переживание прочитанных сказочных сценариев, что обуславливает изменение жизненных сценариев. Сюжет с позитивным сказочным вариантом обеспечивает личностное развитие ребенка, показывает, как поступать и совершать те или иные поступки, ведь учиться самому интересно, но не очень-то практично учиться на своих ошибках, лучше в этом случае обучаться, размышляя над поступками сказочных героев.

Распознавание сигналов опасности на примере сказки, по которым можно увидеть, что предлагается одурманивающее зелье, помогает насторожиться, узнать момент, чтобы проходить мимо неадекватных предложений.

Сигналы опасности в сказках определяются следующими моментами.

В сказках присутствуют символические образы наркотизации: наливное яблочко, чудодейственный порошок, диковинные ягоды, веретено и т.п., наделенные внешней сверхпривлекательностью или чудодейственными свойствами. Выбор момента предъявления одурманивающего вещества показывает, что отрицательные персонажи сначала располагают сказочного персонажа, проявляя хитрость, повышенное внимание к нему, чтобы опохмелить его, при этом пользуются особой сверхдоверчивостью сказочного персонажа.

В сказках присутствует указание на отрицательных персонажей сказки – злых волшебников, завистливых сестер, злых колдуний, предлагающих одурманивающее вещество или действующих опосредованно через других отрицательных персонажей – служанок, старушенок, черниц и т.д.

К сигналам опасности в сказках относится определение мотивации человека, предлагающего зелье, или мотивации использования зелья самим персонажем: зависть отрицательного героя («Сказка о мертвой царевне»), обида («Карлик Нос»), непослушание («Сестрица Аленушка, братец Иванушка»), любопытство («Халиф-аист») и др. При встрече с отрицательным персонажем у героев сказки (людей, зверей и т.п.) возникают неприятные ощущения (маленькому Якову неприятна старуха-покупательница, пес Соколко волнуется при виде яблока, отравленного зельем).

В сказках содержится указание на последствия употребления одурманивающего вещества героем сказки, вплоть до изменения с физическим аспектом: герой превращается в карлика, козленочка, у героя вырастают рога, либо он падает замертво, засыпает и т.д. На

примере сказочного героя ребенок делает вывод, что употребление зелья изменяет состояние человека и является препятствием к достижению счастья.

Определение этих сигналов опасности позволяет детям отрабатывать навыки выявления и оценивания мотивации поведения окружающих в конкретной ситуации, в том числе и в момент предъявления одурманивающего зелья. В этих целях детям задаются при анализе сказки вопросы следующего содержания:

- Кто и с какой целью пытается опохмелить героя сказки?

- Какие чувства вызывает персонаж сказки, предлагающий одурманивающее вещество? Приятен или неприятен он тебе?

- Из каких соображений он это делает?

- Как он дает это вещество? Нет ли в его позе, жестах, мимике, что может насторожить (вкрадчивости, хитрости, давления на героя и т.д.)?

- Каковы последствия употребления вещества сказочным героем?

- От кого в сказке можно принять предлагаемый продукт?

Таким образом, ребенок обучается выявлять сигналы опасности с точки зрения наркотизации.

Метафорический тренинг может состоять из анализа известных сказочных сюжетов с психологических позиций. Пример 1.

Разбор эпизода с отравленным яблоком из сказки о спящей царевне и семи богатырях. (Злая королева изображает из себя добрую старушку. Она принесла царевне отравленное яблоко. Та съела его и погрузилась в волшебный сон, из которого самостоятельно не может выйти.) Не говоря ни слова о наркотиках, мы разбираем с детьми следующие факторы данной ситуации:

1. Вред или пользу принесло царевне это яблоко.

2. Тот, кто передал яблоко, был ли врагом царевны или нет.

3. Если бы рядом были богатыри (друзья царевны) возможно ли было отравить царевну или нет.

4. Как отравительница завоевала доверие царевны в данном эпизоде.

5. Правильно ли вел себя царевна, когда отогнала пса, который почувствовал неладное и хотел предупредить царевну об опасности.

6. Что можно было сделать в таком случае?

При разборе аспектов состояния героев, после того как они вступили в контакт с некими патогенными агентами, ребенок усваивает, что эти контакты могут быть опасны. При работе с этим эпизодом возможен выбор ребенком нужной модели поведения, при которой царевна не

погружается в сон, а выходит замуж за царевича Елисея. Ребенок будет выбирать такую модель поведения, которая спасает героиню от неприятностей.

Таким образом, ребенок обучается выявлять опасные с точки зрения возможной наркотизации эпизоды. Он учится остерегаться особенностей поведения зависимых людей. Его учат воздерживаться от принятия тех или иных провоцирующих предложений. Все это вместе взятое создает у ребенка эмоциональный фон, негативный по отношению к системам поведения, неизбежно сопровождающим наркотизацию, а не к самим веществам, которые могут меняться и которые сам ребенок опознать не в состоянии.

В том случае, когда ребенок придумывает сказку, подобной той, которая обсуждалась на занятии, есть больше возможностей еще раз поработать с содержанием известной ему сказки, но уже вместе с родителями. В целом, в рамках такого подхода ребенок оказывается «вписанным» в законы сказочной модели мира, он не может нарушить законы сказочного мира, потому что ребенок в этом случае опирается на заданный сказочный сюжет, усвоенный в результате встречи с народной сказкой.

Работа с этой аудиторией не может проводиться без участия референтной группы (членов семьи). Она призвана оказать поддерживающий эффект. Даже в том случае, когда родители ребенка сами употребляют те или иные психоактивные вещества в присутствии

ребенка, они могут быть включены в психопедагогическую программу профилактики употребления ПАВ. Их участие может быть инициировано вопросами, обращенными к родительской аудитории. Например, ребенок может задать родителям вопросы: «Почему ты куришь или пьешь, можешь ли ты жить без этого и хочешь ли ты, чтобы я делал также, то есть начинал употреблять те или иные вещества?» Направленность этих вопросов такова, что при ответе родитель, даже являясь сам зависимым и наркотизирующимся, невольно проводит психолого-профилактическую работу, рассказывая своему ребенку о том, что является основой психопрофилактики, рассказывая о вреде, о желании, сложностях, связанных с зависимым поведением, и, наконец, конечно, о желании видеть ребенка, не употребляющим табак, алкоголь и наркотики.

Так, в режиме метафорического тренинга формируются представления о негативных последствиях одурманивающих веществ; создаются ценностные ориентации; вырабатываются адаптивные и эффективные стратегии поведения у детей младшего школьного возраста.

Предлагаемый тренинг с детьми младшего школьного возраста можно проводить в рамках внеклассных мероприятий на классных часах, а также на занятиях предмета «Окружающий мир», в психокоррекционной работе психолога с этой возрастной группой детей.

#### Литература:

1. Баркер Ф. Использование метафор в психотерапии / Ф. Баркер. - Воронеж, 1996.
2. Беттельхейм Бруно. О пользе волшебной сказки / Б. Беттельхейм. - 1976.
3. Веракса А.Н. О пользе волшебной сказки: психоаналитический подход / А.Н. Веракса // Современное дошкольное образование. Теория и практика. - 2009. - № 4. - С. 36-39.
4. Гнездилов А.В. Авторская сказкотерапия. Дым старинного камина (сказки доктора Балю) / А.В. Гнездилов. - СПб.: Речь, 2003. - 292 с.
5. Жилиев А.Г. Интенсивные методики оценки

психологического состояния, выявления и коррекции психологической дезадаптации / А.Г. Жилиев. - Казань, 2004. - 91 с.

6. Миллс Дж., Кроули Р. Терапевтические метафоры для детей и «внутреннего ребенка» / Дж. Миллс, Р. Кроули. - М.: Независимая фирма «Класс», 1999.

7. Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е. Терапевтические сказки в коррекционной работе с детьми / О.В. Хухлаева, О.Е. Хухлаев. - М.: ФОРУМ, 2013.

8. Юнг К.-Г. Проблемы души нашего времени / К.Г. Юнг. - М.: Прогресс; Универс, 1994.

#### Сведения об авторах:

**Жилиев Андрей Геннадьевич** (г. Москва, Россия), доктор медицинских наук, Федеральное медико-биологическое агентство, e-mail: mebix@yandex.ru

**Палачева Татьяна Ивановна** (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, руководитель сектора апробации и внедрения инновационных технологий Республиканского информационно-методического центра в сфере социального обслуживания», e-mail: tpalacheva@mail.ru

#### Data about the authors:

**A. Zhilyaev** (Moscow, Russia), doctor of medical Sciences, Federal medical-biological Agency, e-mail: mebix@yandex.ru

**T. Palacheva** (Kazan, Russia), candidate of psychological Sciences, head of sector testing and implementation of innovative technologies of the Republican information and methodological center in the sphere of social services", e-mail: tpalacheva@mail.ru

УДК-151.7п Д-60

## ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ОБЪЕКТОВ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА КАК ФАКТОР УВЕЛИЧЕНИЯ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

О.Б. Додзина

**Аннотация.** Статья характеризует активный словарь существительных аутичных детей с разным уровнем аффективного развития. Получены данные о увеличении эхололий, стереотипной и активной номинации эмоционально значимых объектов окружающего мира. Показана роль развития субъективного эмоционального отношения к людям и предметам окружающего мира в формировании их номинации при раннем детском аутизме.

**Ключевые слова:** ранний детский аутизм, эмоциональная значимость, аффективная избирательность, активный словарь, номинативная функция речи.

## THE AFFECTIVE SIGNIFICANCE OF THE OBJECTS OF THE SURROUNDING WORLD AS A FACTOR IN THE INCREASE OF ACTIVE VOCABULARY OF CHILDREN WITH AUTISM

O. Dodzina

**Abstract.** The article characterizes the active vocabulary of nouns autistic children with different levels of affective development. The data on a significant increase in echolalia, stereotyped and active nomination of affective significant objects of the surrounding world are obtained. The role of the development of a subjective affective attitude to people and objects of the surrounding world in the formation of their nomination in early childhood autism is shown.

**Keywords:** early childhood autism, affective significance, affective selectivity, active vocabulary, nominative function of language.

Затруднения в формировании речи объединяют всех детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Поэтому целью коррекционно-развивающей работы психологов и педагогов часто является формирование речи. Общеизвестно, что, с одной стороны, формирующаяся речь преобразует сознание ребёнка, а, с другой, овладение речью опирается на уже достигнутые успехи когнитивного, эмоционального, социального развития, на овладение детьми предметной деятельностью и обогащение детских представлений об окружающем. Признавая вклад всех линий психического развития в становление речи, в настоящей статье рассмотрим лишь влияние эмоциональных факторов.

Эмоциональные предпосылки раннего речевого развития раскрываются в исследовании Е.Н. Винарской [1], которое обнаруживает принципиальную значимость для развития речи формирования способности выделять из потока впечатлений субъективно важные. Исследование показало, что ситуации высокой эмоциональной значимости активизируют лепет младенцев, способствуют появлению лепетных псевдослов и лежат в основе начальной номинации объектов окружающего мира. Анализируя особенности эмоционального и речевого развития при дизонтогенезах, Е.Н. Винарская [1] приходит к

выводу, что причиной трудностей формирования речи могут стать не только трудности овладения языковыми средствами, но и недостатки мотивационно-потребностной сферы, что приводит автора к выводу о необходимости учёта при анализе недостатков развития речи детей с ОВЗ сформированности дифференцированного отношения к объектам и явлениям окружающего мира.

Настоящее исследование продолжает идею Е.Н. Винарской [1] и преследует цель изучить влияние эмоциональной значимости объектов окружающего социального и предметного мира на объём активного словаря детей с ранним детским аутизмом (РДА).

**Материалы и методы.** Сбор материала осуществлялся с помощью письменного опросника «Первые слова» О.Е. Громовой [2], разработанного на базе MacArthur Communicative Development Inventory. Цель опросника - выявление словаря ребёнка. Опросник представляет собой список первых детских слов. Он включает 18 лексических групп, охватывающих 459 русских слов. В данном исследовании анализируются результаты лишь той части опросника, которая выявляет сформированность словаря имён существительных. Словарь имён существительных опросника представляет собой

список наиболее часто употребляемых детьми первых слов-названий людей, животных и окружающих объектов. Словарь имён существительных при всех индивидуальных различиях между детьми содержит стандартный набор понятий, который автор опросника делит на следующие лексические группы: «имена животных», «транспорт», «еда», «игрушки», «одежда», «части тела», «дом, комнаты», «предметы быта», «предметы вне дома», «люди». При анализе полученных результатов по каждой лексической группе слов подсчитывалась доля используемых ребёнком в активной речи слов, что позволяло судить о более или менее освоенных им лексических группах. Данные в каждой группе испытуемых были представлены в виде среднего арифметического и сравнивались между собой с использованием параметрических методов статистической обработки, в частности высчитывалась мера различия между средними арифметическими результатов экспериментальных групп по каждой лексической группе.

Письменный опрос сочетался с разработанной нами беседой. Цель беседы - выделение в опроснике названий эмоционально значимых людей и предметов окружающего мира. В ходе беседы уточнялись результаты опросника, особое внимание уделялось выявлению в предметном и социальном мире ребёнка людей, объектов, ситуаций, вызывающих у детей позитивные и негативные эмоциональные проявления. Так, в ходе беседы у родителей выяснялась любимая и нелюбимая еда их детей, предпочитаемые и отвергаемые игрушки, предметы быта, предметы вне дома. Мы уточняли отношение к животным, наличие страха, интереса, привязанности к ним. Оговаривался и характер отношений со взрослыми и детьми, наличие привязанностей, симпатий и антипатий. В ходе беседы мы просили родителей иллюстрировать своё мнение о позитивном или негативном отношении ребёнка примерами. При анализе результатов беседы по каждому ребёнку подсчитывалась доля используемых в речи названий эмоционально значимых объектов из каждой лексической группы. Данные в каждой группе испытуемых были представлены в виде средних арифметических долей, используемых в речи названий эмоционально значимого.

В исследовании приняли участие родители 60-ти детей с диагнозом синдром РДА в возрасте от 3 до 7 лет, имеющие специфические трудности речевого развития. Выбор в качестве объекта исследования активной речи именно детей с РДА обусловлен наличием у таких детей эмоциональной патологии, в основе которой лежит «тяжёлая дефицитарность аффективного

тонуса, препятствующая формированию активных и дифференцированных контактов со средой» [4, с.66], а также неоднородностью аутичных детей по интенсивности и характеру проявления аффективных проблем [6;7].

В первую экспериментальную группу были включены аутичные дети с выраженным нарушением психической активности, не способные к эмоциональной оценке качества своих контактов с окружающим миром, подавляющее большинство контактов с предметным миром и людьми такие дети оценивают лишь по параметру интенсивности и завершают до появления возможности оценить своё впечатление положительно или отрицательно. Это дети, отрешённые от происходящего, с характерным полевым поведением, мучные (первая группа по классификации О.С. Никольской [6;7]).

Дети, составившие вторую экспериментальную группу, осваивают только стереотипные формы взаимодействия и общения, в основе которых лежит возникающая избирательность в контактах со средой, возможность оценить качество впечатлений, их соответствие или несоответствие субъективным нуждам. Такие дети вырабатывают жёсткие условные связи воспроизведения ситуаций желаемого качества и избегания неприятного. Они не владеют спонтанной речью и используют лишь речевые штампы (вторая группа, по классификации О.С. Никольской [6;7]).

В третью группу вошли дети с менее выраженной дефицитарностью аффективного тонуса, относительно активные в общении и взаимодействии и способные не только разделить свои контакты со средой и людьми на приемлемые и неприемлемые, но и вступить в хотя и аутостимуляторную, но всё же борьбу с недопустимыми обстоятельствами, а также оценить качество среды с точки зрения других людей и норм общества. В речи этих детей уже присутствуют элементы спонтанности (3 и 4 группы в классификации О.С. Никольской [6;7]).

Итак, разные по уровню аффективного развития группы аутичных детей являются ступеньками, которые дают возможность проследить становление аффективной избирательности в контактах со средой, формирование способности эмоционально оценивать окружающий предметный и социальный мир, что и позволит изучить влияние эмоциональной значимости объектов окружающего на объём активного словаря детей с РДА.

*Результаты и их обсуждение.* Средние значения эхололий слов-названий окружающих



предметов у детей первой группы чрезвычайно низкие, см. табл. 1. Эхолалии детей с наиболее выраженными проблемами аффективного развития сосредоточены в тематической группе «люди», а также выделяется из неиспользуемых названий окружающих объектов тематическая группа «игрушки», см. табл. 1. Мы отдаём себе отчёт, что не имеем оснований говорить о словаре детей с синдромом РДА первой группы (по классификации О.С. Никольской [6;7]) в общепринятом понимании этого термина, так как это дети, не владеющие речью, мутичные. В то же

время хотя понятие «мутичный ребёнок» раскрывается как ребёнок, не владеющий речью, не способный сформулировать самые простые просьбы, требования, обращения, но эти дети способны к вокализациям, непосредственным или отсроченным эхолалиям; в отдельных случаях у них встречается произвольное произнесение фраз [7]. В связи с этим мы посчитали целесообразным определить тематический состав более или менее устойчивых эхолалий детей с наиболее выраженными проблемами аффективного развития.

Таблица 1. - Сравнение объёма активного словаря слов-названий окружающих предметов с долей используемых названий эмоционально значимых объектов аутичными детьми с разной выраженностью аффективных проблем

Тематические группы слов-названий	дети 1 группы		дети 2 группы		дети 3 группы	
	Объём активного словаря	Доля используемых в речи названий эмоционально значимого	Объём активного словаря	Доля используемых в речи названий эмоционально значимого	Объём активного словаря	Доля используемых в речи названий эмоционально значимого
имена животных	0,15	0,2	54,5 <sup>b</sup>	66,7 <sup>b</sup>	89 <sup>c</sup>	100 <sup>c</sup>
транспорт	-	-	68,2 <sup>b</sup>	81,2 <sup>b</sup>	100	100
игрушки	0,8 <sup>a</sup>	5,4 <sup>a</sup>	63,9 <sup>b</sup>	77,2 <sup>b</sup>	100	100
продукты питания	0,1	0,15	50 <sup>b</sup>	61,4 <sup>b</sup>	91,4	100
одежда	-	-	46,3	50	84,1 <sup>c</sup>	100 <sup>c</sup>
части тела	-	-	57,4	-	96	-
дом, комнаты, оборудование	0,15 <sup>a</sup>	1,83 <sup>a</sup>	39,8 <sup>b</sup>	50 <sup>b</sup>	97,1	100
предметы быта	0,15	0,25	44,7 <sup>b</sup>	53,2 <sup>b</sup>	95,9	100
предметы вне дома	-	-	25,8 <sup>b</sup>	32,7 <sup>b</sup>	80,8 <sup>c</sup>	100 <sup>c</sup>
люди	12,3 <sup>a</sup>	22,7 <sup>a</sup>	57,6 <sup>b</sup>	73,6 <sup>b</sup>	85,1 <sup>c</sup>	100 <sup>c</sup>

*a* – статистически значимые различия между объёмом словаря и долей используемых в речи названий эмоционально значимого 1-ой группой аутичных детей при  $p < 0,05$ ;

*b* – статистически значимые различия между объёмом словаря и долей используемых в речи названий эмоционально значимого 2-ой группой аутичных детей при  $p < 0,05$ ;

*c* – статистически значимые различия между объёмом словаря и долей используемых в речи названий эмоционально значимого 3-ей группой аутичных детей при  $p < 0,05$ .

Данные опросника дополнялись беседой выявляющей эмоционально значимые для детей объекты окружающего. Анализ результатов бесед выявил у детей первой группы эмоциональную значимость взаимодействия с близкими, некоторых игрушек и предметов домашней обстановки.

Сравнение объёма эхолалий слов-названий окружающих предметов и доли эхолалий названий эмоционально значимых объектов по каждой лексической группе обнаружило достоверное увеличение эхолалий имён людей, названий игрушек и домашнего оборудования у

аутичных детей первой группы. Эхолалии имён животных, названий еды, предметов быта остались практически неизменными. Рост эхолалий имён людей, названий игрушек и домашнего оборудования, по нашему мнению, объясняется эмоциональной значимостью называемых объектов. Также и в основе неравномерности увеличения эхолалий лежит неоднородность распределения эмоционально значимого в ближайшем социальном и предметном мире аутичных детей первой группы.

Результаты второй экспериментальной группы показывают, что в эхолалиях и речевых

штампах детей преобладают такие тематические группы слов, как «транспорт», «игрушки», «части тела», «люди», «имена животных» и «продукты питания». Меньше используются ими слова из тематических групп: «одежда», «дом, комнаты», «предметы быта», «предметы вне дома», см. табл. 1.

В ходе беседы с родителями аутичных детей второй группы была выявлена эмоциональная значимость взаимодействия с близкими взрослыми и с многими объектами окружающего мира, относящимися к разным сторонам детской жизни.

Соотнесение распределения объёма активного словаря слов-названий и распределения долей используемых названий эмоционально значимых объектов по каждой лексической группе выявило у детей второй группы статистически значимое увеличение эхололий и речевых штампов, содержащих имена людей и названия предметов, эмоционально значимых для испытуемых. Статистически достоверное увеличение зафиксировано в тематических группах: «имена людей», «имена животных», «игрушки», «еда», «одежда», «дом, комнаты, оборудование», «предметы быта», «предметы вне дома». В тематической группе «части тела» эмоционально значимые объекты не выявлены, в связи с чем их доля не определялась.

Дети третьей экспериментальной группы относительно полно и равномерно овладевают начальным детским словарём. В своей спонтанной речи они используют все тематические группы слов. Широко представлены в активном словаре названия транспорта, игрушек, еды, предметов быта, частей тела, имена животных, обозначения домашней обстановки. Несколько меньше представлены предметы вне дома, названия одежды и имена людей, см. табл. 1.

Как видно из экспериментальных данных детей третьей группы, доли используемых в речи названий эмоционально значимых объектов выше объёма активного словаря слов-названий окружающего. Во всех лексических группах кроме названий частей тела все объекты вызывающие эмоциональное отношение номинируются детьми. Отсутствие данных в лексической группе «части тела» связано с отсутствием в ней названий эмоционально значимого для испытуемых.

Таким образом, результаты аутичных детей с разной тяжестью искажения аффективного развития показывают, что эмоциональная значимость объектов окружающего мира существенно повышает их эхололии, стереотипную и активную номинацию.

Подобные результаты были получены и исследователями онтогенеза речи. Е.Н. Винарская [1] отмечает, что уже на первом году жизни у младенцев в процессе эмоционального взаимодействия с близким взрослым формируется способность оценивать объекты и явления окружающего мира. Оценки младенцы начинают выражать посредством своих эмоционально-выразительных реакций: криков, гуления, лепета. Эти эмоционально-выразительные реакции необходимы для дальнейшего речевого и когнитивного развития детей. Эмоционально-выразительные реакции и лежащие в их основе оценки окружающего становятся фундаментом как начальной детской лексики, так и смыслового содержания зрелой речи [1].

Исследование влияния позитивных и негативных оценок окружающих людей и предметов на их номинацию нормально развивающимися малышами, находящимися на этапе однословных или двухкомпонентных высказываний, и детьми, находящимися на этапе элементарной фразовой речи, выявило независимый от полюса оценки, существенный рост использования в речи названий эмоционально значимого нормально развивающимися детьми, находящимися на разных этапах развития речи [3].

А.М. Шахнарович [8] также отмечает участие эмоциональных факторов в лексическом развитии. Согласно А.М. Шахнаровичу [8], эмоциональное отношение к объектам окружающего мира влияет на формирование представлений, которые и лежат в основе наименования объектов.

Механизм преобразования эмоциональных оценок в первые речевые обозначения был описан ещё Р.Е. Левиной: «для развития речи необходимы аффективные обращения ребёнка к окружающему, которые возникают по поводу привлечших впечатлений. Взрослый при этом называет то, что привлекло внимание малыша и вносит его в контекст осмысленности. Можно сказать, что речь рождается из слияния аффекта, движущего ребёнком со смыслом, с которым его сталкивают окружающие» [5, с.69].

Полученные в нашем исследовании данные пересекаются и с уровнем подходом к формированию аффективной сферы [6]. Выявленное у детей второй и третьей экспериментальных групп статистически значимое увеличение эхололий, стереотипной и активной номинации эмоционально значимых объектов окружающего мира согласуется с представлениями о сформированности у них активной субъективной избирательности в

контактах со средой и людьми [6]. Неравномерность увеличения эхололий, связанная с неоднородностью распределения эмоционально значимого в окружающем мире аутичных детей первой группы может показывать зарождение субъективной оценки качества объектов окружающего, точки положительной динамики аффективного развития аутичных детей первой группы.

Таким образом, сравнительный анализ объёма активного словаря аутичных детей и доли используемых ими в речи названий эмоционально

значимого выявил статистически значимое увеличение эхололий, стереотипной и активной номинации эмоционально значимого в социальном и предметном мире. Полученные результаты показали, что увеличение активного словаря детей с аутизмом опирается на такую важную компоненту эмоционального развития как формирование активной избирательности в контактах с окружающим социальным и предметным миром, что соответствует закономерностям речевого онтогенеза.

#### Литература:

1. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребёнка и проблемы дефектологии. Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка / Е.Н. Винарская. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
2. Громова О.Е. Обследование речи детей раннего возраста / О.Е. Громова // Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений; под ред. Г. В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2003. – С. 190-236.
3. Додзина О.Б. Развитие осознанности и осмысленности ребёнком мира как показатель психологического здоровья детей раннего возраста / О.Б. Додзина // Психологическое здоровье личности: актуальные проблемы и пути их разрешения: сб. научных трудов. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2011. – С. 11-16.
4. Лебединский В.В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский,

О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990, - 197 с.

5. Левина Р.Е. К психологии детской речи в патологических случаях (автономная детская речь) / Р.Е. Левина. – М.: Эксперим. - дефектол. ин-т, 1936. – 78 с

6. Никольская О.С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма / О.С. Никольская. – М.: Центр лечебной педагогики, 2000. – 364 с.

7. Никольская О.С. Особенности психического развития и психологической коррекции детей, страдающих ранним детским аутизмом: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.С. Никольская. – М., 1985. – 24 с.

8. Шахнарович А.М. Семантика детской речи. Психолингвистический анализ: автореф. дис. ... д-ра филолог. наук / А.М. Шахнарович. – М., 1985. – 40 с.

#### Сведения об авторе:

*Додзина Оксана Борисовна*, (г. Оренбург, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВПО «Оренбургский Государственный Педагогический Университет», e-mail: dodzina@yandex.ru

#### Data about the author:

*O. Dodzina* (Orenburg, Russia), Ph.D., Associate Professor of the Department of Special Psychology of the Orenburg State Pedagogical University, e-mail: dodzina@yandex.ru



УДК 159.924.7

## ВОЗРАСТНЫЕ МОТИВАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ КАНДИДАТОВ В ЗАМЕЩАЮЩИЕ РОДИТЕЛИ

Г.Ф. Иванова

**Аннотация.** Рассматривается проблема мотивационных особенностей кандидатов в замещающие родители в контексте психолого-педагогического сопровождения детей-сирот. Приводится анализ ведущих мотивов принятия ребенка в семью на основании результатов психодиагностики респондентов разных возрастных категорий. Установлено, что ведущие мотивы принятия ребенка обусловлены возрастными особенностями кандидатов в замещающие родители.

**Ключевые слова:** замещающая семья, психолого-педагогическое сопровождение, мотивация принятия, возраст замещающего родителя.

## THE AGE MOTIVATIONAL CHARACTERISTICS OF THE CANDIDATES FOR THE FOSTER PARENTS

G. Ivanova

**Abstract.** The problem of the motivational characteristics of candidates for foster parents in substitute families in the context of psychological and pedagogical support for orphans is considered. An analysis is given of the leading motives for taking a child into a family on the basis of the results of psychodiagnostics of respondents of different age categories. It was established that the leading motives for adopting a child are due to the age characteristics of candidates for substitute parents.

**Keywords:** Adopted family, psychological and pedagogical support, motivation to adopt, adopted parent's age.

*Актуальность исследуемой проблемы.* В последнее десятилетие в России активно проводится политика устройства детей в приемные семьи, укрепление сферы семейного устройства детей, оставшихся без родительской заботы. Но, несмотря на значимость вопроса успешности функционирования приемной семьи, исследование данной темы (замещающего родительства) как психологического феномена изучено недостаточно.

Многим детям-сиротам необходима не просто семья, а родители, обладающие определенными ресурсами для их интеграции в семью и общество [7]. Анализ проблем, с которыми сталкиваются замещающие семьи, показывает, что для успешного их преодоления и принятия ребенка со всеми присущими ему особенностями и недостатками замещающих родителей необходимо специально подготовить [1,5].

Особенностям мотивационной сферы кандидатов, желающих принять ребенка на воспитание в семью, посвящено ограниченное количество исследований [9]. Также нами поднят вопрос о возрастных различиях в мотивах принятия ребенка в семью у замещающих родителей.

*Материал и методика исследований.* В исследовании приняли участие 146 кандидатов в замещающие родители, прошедшие обучение по программе подготовки «Школа приемных

родителей» при БОУ «Центр образования и комплексного сопровождения детей» Минобразования Чувашии г. Канаш. Изучение мотивации проводилось с помощью опросника «Мотивация приема» Ослон В.Н. [4]. По результатам опросника для каждого респондента были получены 8 числовых показателей: «самоценность ребенка», «чувство долга»; «пустое гнездо»; «мотив, направленный на изменение семейной структуры»; «мотив, направленный на решение экзистенциальных проблем»; «альтруизм»; «ребенок как партнер общения», «мотив, направленный на снятие стигмы». Такой психодиагностический срез позволяет оценить основные мотивы приема и выявить уровень их адекватности требованиям к воспитанию и развитию ребенка.

Для оценки связей и группировки психодиагностических данных использовался корреляционный и факторный анализы [2,10]. Для обработки данных использован программный пакет STATISTICA.

*Результаты исследований и их обсуждение.* В проведенном исследовании представлены результаты психологической диагностики мотивации приема ребенка у кандидатов в замещающие семьи, которые были разделены на 2 группы: до 40 лет и после 40 лет. В таблице 1 приведены данные факторного анализа ведущих мотивов респондентов в возрасте до 40 лет. По

критерию Кайзера выделены 3 фактора, собственные значения которых  $\lambda$  оказываются больше единицы [3,8].

Суммарный вклад этих факторов S в общую дисперсию составляет более 60%.

Таблица 1. - Результаты факторного анализа респондентов в возрасте до 40 лет

Мотивы выбора	Факторные нагрузки		
	фактор 1	фактор 2	фактор3
самоценность ребенка	0,547802	0,337974	0,220725
мотив, направленный на снятие стигмы	<b>0,768232</b>	-0,033260	0,187623
мотив, направленный на решение экзистенциальных проблем	<b>0,684277</b>	0,177058	0,012663
альтруизм	-0,063905	0,542699	<b>0,605120</b>
чувство долга	-0,054882	<b>0,780767</b>	0,067602
пустое гнездо	<b>0,748075</b>	-0,103050	-0,253513
мотив, направленный на изменение семейной структуры	0,318077	<b>0,673316</b>	-0,149932
ребенок как партнер общения	0,101681	-0,114832	<b>0,860492</b>
Expl.Var ( $\lambda$ )	2,036727	1,527961	1,282017
Prp.Totl (S)	0,254591	0,190995	0,160252

Примечания. Метод вращения Varimax normalized.  $\lambda$  -собственные значения факторов, S – процентный вклад фактора в общую дисперсию

Первый фактор (собственное значение 2,036). С наибольшими весами в данный фактор вошли следующие показатели: «мотив, направленный на снятие стигмы» (0,76), «мотив, направленный на решение экзистенциальных проблем» (0,68) и «пустое гнездо» (0,74). Молодые люди убеждены, что чужие дети нужны в семье в основном для перехода в статус «нормальной». Кандидатов характеризует стремление отвечать установленным в данном обществе социальным нормам и правилам – иметь детей, семью. Дети выступают как элемент определенного социального статуса. Таким образом, первый фактор выявляет закономерность мотива принятия ребенка с целью разрешения своих собственных проблем. Подобный мотивационный комплекс В. Ослон характеризует как «нормативная мотивация» [6]. Таким образом, психологическая близость между приемными детьми и родителями не формируется.

Во втором факторе (собственное значение 1,52) наиболее высокая нагрузка по шкалам «чувство долга» (0,78), «мотив, направленный на изменение семейной системы» (0,67). Приоритетом для приемного родителя являются супружеские отношения. В случае возникновения супружеских конфликтов ребенок выступает как средство налаживания супружеских проблем.

В третьем факторе (собственное значение 1,28) наиболее высокая нагрузка у фактора «ребенок как партнер общения» (0,86). Такая позиция близка одиноким людям, у которых ввиду определенных причин нет семьи. Ребенок в данном случае рассматривается как значимый

партнер для взрослого, с кем можно установить доверительные и партнерские отношения.

Такой вклад трех факторов из восьми исходных признаков может считаться значительным [8] и говорит об определенной структурированности мотивов. Кандидаты в замещающие родители в возрасте до сорока лет характеризуются, в большей степени, мотивами, направленными на решение своих личностных проблем – бездетности, одиночества, семейного кризиса.

Таким образом, нами установлено, что характер выбора основных мотивов принятия ребенка в семью во многом обусловлен возрастными особенностями кандидатов. Молодыми людьми движет желание взять ребенка на воспитание не столько из-за самого ребенка, сколько для решения своих личностных проблем: бездетность, желание снять с себя социальную роль бездетности и т.д. При этом ребенок выступает как средство решения проблем родителей.

В таблице 2 приведены данные факторного анализа ведущих мотивов респондентов в возрасте старше 40 лет. По критерию Кайзера выделены 2 фактора, собственные значения которых  $\lambda$  оказываются больше единицы. Первый фактор (собственное значение 1,93). С наибольшими весами в данный фактор вошли показатели «самоценность ребенка» (0,75), «пустое гнездо» (0,61) и «ребенок как партнер общения» (0,60). Мотив «Пустое гнездо» говорит об обостренном чувстве ненужности, пустоты, потерянности.

Таблица 2. - Результаты факторного анализа респондентов в возрасте старше 40 лет

Мотивы выбора	Факторные нагрузки	
	Фактор 1	Фактор 2
самоценность ребенка	<b>0,750622</b>	0,112584
мотив, направленный на снятие стигмы	0,029818	<b>0,750454</b>
мотив, направленный на решение экзистенциальных проблем	0,187481	<b>0,779675</b>
альтруизм	0,563034	0,392031
чувство долга	0,146153	0,469251
пустое гнездо	<b>0,613218</b>	0,105722
мотив, направленный на изменение семейной структуры	0,497480	0,326606
ребенок как партнер общения	<b>0,607572</b>	-0,457158
Expl.Var ( $\lambda$ )	1,930508	1,884476
Prp.Totl (S)	0,241313	0,235559

Однако в совокупности с мотивом «самоценность ребенка» данный фактор может характеризоваться определенной ресурсностью семьи, желанием принять ребенка не только из-за своих личных побуждений, а по причине позитивного отношения к детям вообще. Мотив «ребенок как партнер общения» в данном контексте может выступать как механизм, способ формирования взаимоотношений с ребенком «на равных».

Таким образом, теоретический анализ проблемы показал, что институт семьи выступает показателем основных общественных трансформаций на современном этапе развития российского общества и демонстрирует выраженную гуманистическую парадигму. Увеличивается количество семей, стремящихся взять приемного ребенка. Однако, замещающим родителям часто не хватает ресурсов для воспитания таких детей. Кроме того, основные мотивы кандидатов в приемные родители не всегда являются ресурсными, что создает риск возврата ребенка-сироты в детский дом. В результате экспериментального исследования нами установлено, что характер выбора основных

мотивов принятия ребенка в семью во многом обусловлен возрастными особенностями кандидатов. Молодыми людьми, проходящими «Школу приемного родителя», движет желание взять ребенка на воспитание не столько из-за самого ребенка, сколько для решения своих личностных проблем: бездетность, желание снять с себя социальную роль бездетности, желание спасти партнерские, семейные отношения. При этом ребенок выступает как средство решения проблем родителей. Зрелые же кандидаты (в возрасте после 40 лет) отмечают значимость самой личности ребенка. Ребенок выступает как самоценность.

*Резюме.* Таким образом, несмотря на потребность приема ребенка в замещающую семью, у приемных родителей не всегда наблюдается актуальная ресурсная мотивация приема, что в дальнейшем может привести к риску возврата приемного ребенка. Полученные данные позволяют разработать психолого-педагогическую программу сопровождения кандидатов в приемные родители, скорректировать их ведущие мотивы, повысить осознанность родительства.

### Литература:

1. Евстратова Ю.В. Исследование мотивации приема ребенка у кандидатов в замещающие родители (на материале обучения по программе «Школа приемных родителей») / Ю.В. Евстратова // ИСОМ. - 2014. - № 1. - С. 232-234.
2. Иберла К. Факторный анализ / К. Иберла. - М.: «Статистика», 1980. - 280 с.
3. Левандовский Н.Г. О скорректированном применении факторного анализа и критериях факторизации / Н.Г. Левандовский // Вопросы психологии. - 1980. - № 5. - С. 138-142.
4. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей сирот: профессиональная замещающая семья / В.Н. Ослон. - М.: Генезис, 2006. - 368 с.
5. Палиева Н.А. Мотивация принятия приемного ребенка в замещающую семью / Н.А. Палиева, В.В. Савченко, Г.Н. Соломатина // Общество. Среда. Развитие (Тerra Humana). - 2011. - № 1. - С. 132-137.
6. Психическая депривация детей в трудной жизненной ситуации: образовательные технологии профилактики, реабилитации, сопровождения: Сборник научных статей; под ред: В.Н. Ослон, Е.В. Селенина. - М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. - 213 с.
7. Славутская Е.В. Психологическое сопровождение учащихся / Е.В. Славутская. - Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2010. - 191 с.
8. Славутская Е.В. Факторный анализ взаимосвязи индивидуально-психологических и личностных характеристик младших подростков с

уровнем школьной дезадаптации / Е.В. Славутская, Л.А. Славутский // Экспериментальная психология. – 2013. – Т. 6. – № 4. – С. 40–51.

9. Шульга Т.И. Психологическое сопровождение семьи: учеб. пособие / Т.И. Шульга. – М.: НОУ ВПО МЭИ, 2014. – 154 с.

10. Glass J.V. Statistical methods in education and psychology / Jene V. Glass, Yulian C. Stanly. – New Jersey, 1970. – 495 с.

***Сведения об авторе:***

***Иванова Гульнара Фархадовна*** (г. Чебоксары, Россия), аспирант кафедры психологии и социальной педагогики, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, педагог-психолог БОУ «Центр образования и комплексного сопровождения детей» Минобразования Чувашии, e-mail: gulnara\_biametov@mail.ru

***Data about the author:***

***G. Ivanova*** (Cheboksary, Russia), postgraduated student of the Department of Pedagogic psychology, the Chuvash I. Yakovlev State Pedagogical University, educational psychologist of BOU "Center of Education and Comprehensive Support of Children" Ministry of Education of Chuvashia, e-mail: gulnara\_biametov@mail.ru



УДК 316.6

## ДИНАМИКА ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ БОЛЬНЫХ АЛКОГОЛИЗМОМ ПРИ ТЕРЦИАРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ<sup>1</sup>

А.Н. Грязнов, В.И. Плешко

<sup>1</sup>Статья подготовлена в рамках реализации государственного задания в сфере научных исследований

**Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического исследования динамики волевой сферы больных алкоголизмом в процессе реабилитации средствами терциарной социализации. Установлено, что при прохождении реабилитации средствами терциарной социализации у больных алкоголизмом улучшаются показатели по большинству таких основных характеристик волевой сферы, как саморегуляция и самоконтроль, что подтверждает эффективность терциарной социализации при реабилитации больных алкоголизмом.

**Ключевые слова:** волевая сфера, больные алкоголизмом, терциарная социализация, реабилитация, саморегуляция, самоконтроль.

## DYNAMICS OF THE STRONG-WILLED SPHERE OF PATIENTS WITH ALCOHOLISM AT TERTSIARNY SOCIALIZATION

A. Gryaznov, V. Pleshko

**Abstract.** Results of an empirical research of dynamics of the strong-willed sphere of patients with alcoholism in the course of rehabilitation by means of tertsiarny socialization are presented in article. It is established that when passing rehabilitation by means of tertsiarny socialization at patients with alcoholism indicators on the majority of indicators of such main characteristics of the strong-willed sphere as self-control and self-checking that confirms efficiency of tertsiarny socialization at rehabilitation of patients with alcoholism improve.

**Keywords:** strong-willed sphere, patients with alcoholism, tertsiarny socialization, rehabilitation, self-control, self-checking.

Актуальность исследования обуславливается тем, что одним из наиболее негативных факторов в сфере борьбы с алкоголизмом в России является неэффективность реабилитации тех, кто прошел медикаментозное лечение от алкогольной зависимости. Часто (примерно в 75% случаев) период ремиссии оказывается очень непродолжительным, и люди снова возвращаются к аддикции. Волевая сфера является одной из важнейших психологических составляющих, определяющих продолжительность ремиссии и риск возвращения к употреблению алкогольных напитков. В период реабилитации необходимо укрепить волевую сферу больных алкоголизмом, усилить их способности к самоконтролю и саморегуляции для того, чтобы минимизировать риск рецидивов. Терциарная социализация является новым направлением в реабилитации больных алкоголизмом и позволяет эффективно решать поставленную задачу.

Объект исследования: больные алкоголизмом, прошедшие медикаментозное лечение и находящиеся на реабилитации средствами терциарной социализации.

Цель исследования: провести эмпирическое исследование динамики волевой сферы больных алкоголизмом при терциарной социализации.

Алкоголизм является одной из форм аддиктивного поведения, а также заболеванием, обусловленным макросоциологическими, социально-психологическими и индивидуально-личностными факторами [2]. При излечении данного заболевания важно не только медикаментозное лечение, но и процесс реабилитации больного, его ресоциализации, в котором принимают участие психотерапевты, психологи, социальные работники и другие специалисты.

Терциарная социализация – это процесс, в результате которого происходят: уход из специфической социальной группы алкоголиков или наркоманов; возвращение личности в нормальную социальную среду; приобретение или восстановление социального статуса, который был утерян; введение в свою личностную систему тех норм и шаблонов поведения, которые приняты в обществе; возвращение к здоровому образу жизни [1]. Задачи терциарной социализации направлены на то, чтобы помочь личности алкоголика или наркомана выйти из специфической социальной группы алконаркозависимых, адаптироваться в нормальной социальной среде, восстановить ранее утерянный в результате употребления



психоактивных веществ социальный статус, ввести в свою систему те нормы и шаблоны поведения, которые приняты в обществе, оказать помощь в выработке новых мотивов и возвратиться к здоровому образу жизни через внутренние и внешние механизмы социализации (имитация, идентификация, подкрепление, интериоризация, экстериоризация, подражание), опираясь при этом на всю совокупность факторов терциарной социализации, прежде всего на микрофакторы (семья, различные объединения), а также мезофактор основной и начальной точек терциарной социализации лиц, зависимых от алкоголя и наркотиков, определяющих мотивацию на изменение поведения и продвижение в сторону выздоровления и профилактику рецидивов [1].

Волевая сфера личности является одним из основных элементов регуляции поведения и деятельности. Главной психологической функцией воли является усиление мотивации и совершенствование на этой основе сознательной регуляции действий. Реальным механизмом порождения дополнительного побуждения к действию является сознательное изменение смысла действия выполняющим его человеком [3]. Нередко усилия воли направляются человеком не столько на то, чтобы победить и овладеть обстоятельствами, сколько на то, чтобы преодолеть самого себя. У больных алкоголизмом волевая сфера деформирована; снижены способности к постановке адекватных целей, к преодолению обстоятельств, препятствующих достижению целей и к преодолению самого себя. Основной целью, на которую направлены волевые усилия, является поиск и употребление алкоголя. Задачей терциарной социализации в данном случае является укрепление воли больного, развитие его волевых качеств.

При изучении волевой сферы у больных алкоголизмом и ее динамики в процессе реабилитации важно учитывать два волевых качества: самоконтроль как готовность в каждый момент времени действовать наиболее рационально и правильно, вне зависимости от собственного внутреннего состояния [3] и саморегуляцию как способность действовать преимущественно на основе своих убеждений и ценностей, а не руководствуясь некими внешними ограничениями, побуждениями или выработанными воспитанием навыками [4].

В ходе эмпирического исследования динамики волевой сферы больных алкоголизмом при терциарной социализации были проанализированы результаты следующих методик [3;5]:

1. Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении (социальный самоконтроль), разработанный Г.С. Никифоровым, В.К. Васильевым и С.В. Фирсовой.

2. Опросник «Стиль саморегуляции поведения», разработанный В.И. Моросановой.

В исследовании приняло участие 32 больных алкоголизмом, прошедших медикаментозное лечение и находящихся на реабилитации в ГАУЗ РНД МЗ РТ «Набережночелнинский наркологический диспансер».

В таблице 1 представлены результаты исследования по методике «Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении (социальный самоконтроль)» с использованием Т-критерия Стьюдента для сравнения достоверности различия средних показателей у больных алкоголизмом до и после реабилитации средствами терциарной социализации.

Таблица 1. - Различия средних показателей по методике «Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении (социальный самоконтроль)» у больных алкоголизмом до и после реабилитации средствами терциарной социализации

	Средние значения		Достоверные различия средних показателей	
	До реабилитации	После реабилитации	T	Значимость
Самоконтроль в эмоциях	12,5	14,1	-1,98	0,053
Самоконтроль в деятельности	17,3	20,2	-2,63	0,011*
Самоконтроль в поведении	16,4	19,5	-3,33	0,002**
Склонность к самоконтролю	15,4	17,9	-3,39	0,001**

Примечания: \* - различия средних достоверны на уровне  $p \leq 0,05$ , \*\* - различия средних достоверны на уровне  $p \leq 0,01$

Как видно из таблицы, у больных алкоголизмом в процессе реабилитации средствами терциарной социализации улучшились показатели по всем параметрам самоконтроля, но особенно значимо улучшились показатели по параметрам: самоконтроль в деятельности, самоконтроль в поведении и общая склонность к самоконтролю.

В таблице 2 представлены результаты исследования по методике «Стиль саморегуляции поведения» с использованием Т-критерия Стьюдента для сравнения достоверности различия средних показателей у больных алкоголизмом до и после реабилитации средствами терциарной социализации.

Таблица 2. - Различия средних показателей по методике «Стиль саморегуляции поведения» у больных алкоголизмом до и после реабилитации средствами терциарной социализации

	Средние значения		Достоверные различия средних показателей	
	До реабилитации	После реабилитации	T	Значимость
Планирование	4,9	6,2	-3,26	0,002**
Программирование	5,3	6,9	-3,32	0,002**
Гибкость	5,1	6,4	-2,59	0,012*
Моделирование	4,5	5,7	-1,70	0,094
Оценка результатов	4,4	5,8	-2,89	0,006**
Самостоятельность	5,6	5,3	0,62	0,538
Уровень саморегуляции	4,9	6,1	-3,34	0,002**

Примечания: \* - различия средних достоверны на уровне  $p \leq 0,05$ , \*\* - различия средних достоверны на уровне  $p \leq 0,01$

Из таблицы видно, что в процессе реабилитации средствами терциарной социализации у больных алкоголизмом достоверно улучшились такие показатели саморегуляции, как планирование, программирование, гибкость, оценка результатов, и достоверно повысился общий уровень саморегуляции. Наметилась тенденция к повышению показателей по параметру моделирования, но показатели по параметру самостоятельности показали тенденцию к снижению.

Таким образом, можно говорить о том, что у больных алкоголизмом повысился уровень сформированности потребности в осознанном планировании деятельности; их планы стали более реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности стали выдвигаться более самостоятельно. Также повысился уровень сформированности потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, и эти способы стали более развернутыми, структурированными. При возникновении непредвиденных обстоятельств больным алкоголизмом стало легче перестраивать свои планы и программы действий и поведения; у них появилась более развитая способность быстро оценить изменение сложившихся условий и перестроить заранее сложившуюся программу действий. При возникновении рассогласования полученных

результатов с принятой целью они стали более четко и своевременно оценивать сам факт рассогласования и вносить соответствующую коррекцию в свое поведение. Сильнее развившаяся гибкость процесса саморегуляции позволяет им более адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска. У них стала более развитой и адекватной самооценка и устойчивость субъективных критериев оценки полученных результатов при достижении той или иной поставленной цели. Но при этом усилилась тенденция прислушиваться к чужим советам, рассчитывать и опираться на помощь других людей, что, возможно, связано с тем, что в процессе терциарной социализации они привыкли прислушиваться и полагаться на помощь работавших с ними психотерапевтов, психологов и других специалистов.

В целом можно заключить, что в области саморегуляции у больных алкоголизмом после терциарной социализации наблюдается повышение общего уровня саморегуляции; они стали более самостоятельны в постановке целей и выработке способов их достижения, более гибко и адекватно реагируют на изменение условий; выдвижение и достижение цели у них стало более осознанно. При высокой мотивации достижения они стали более способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных,

характерологических особенностей, препятствующих достижению цели.

Следовательно, по результатам проведенного эмпирического исследования, в котором была проанализирована динамика волевой сферы больных алкоголизмом при терциарной социализации, можно сделать следующие выводы:

1. У больных алкоголизмом усилилась склонность к самоконтролю, особенно в таком аспекте как самоконтроль в деятельности и поведении.

2. У больных алкоголизмом наблюдается повышение общего уровня саморегуляции в аспектах планирования целей деятельности, программирования способов их достижения, гибкости в принятии решений в зависимости от изменившихся обстоятельств, адекватности оценивания результатов деятельности.

Полученные результаты подтверждают эффективность терциарной социализации в процессе реабилитации больных алкоголизмом в улучшении и укреплении их волевых качеств.

#### *Литература:*

1. Грязнов А.Н. Терциарная социализация личности больных алкоголизмом и наркоманией: дис. ... доктора психол. наук / А.Н. Грязнов. – Ярославль, 2008. – 410 с.

2. Грязнов А.Н., Чеверикина Е.А. Наркотизация и алкоголизация общества как угроза безопасности государства / А.Н. Грязнов, Е.А. Чеверикина // Казанский педагогический журнал - 2015. - № 1(108). – С. 103-108.

3. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. - 2-е изд. - СПб.: Питер, 2009. – 368 с.

4. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В.И. Моросанова. – М.: Наука, 2010. – 520 с.

5. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека / Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. – М.: Когнито-Центр, 2015. – 304 с.

#### *Сведения об авторах:*

**Грязнов Алексей Николаевич** (г. Казань, Россия), доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем».

**Плешко Венера Ивановна** (г. Набережные Челны, Россия), аспирант ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: [venera.pleshko@mail.ru](mailto:venera.pleshko@mail.ru)

#### *Data about the authors:*

**A. Gryaznov** (Kazan, Russia), doctor of psychological Sciences, leading researcher of FGBNU "Institute of pedagogics, psychology and social problems"

**V. Pleshko** (Naberezhnye Chelny, Russia), PhD student, FGBNU "Institute of pedagogics, psychology and social problems", e-mail: [venera.pleshko@mail.ru](mailto:venera.pleshko@mail.ru)



УДК 159.923.2

## ИССЛЕДОВАНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ ЛИЦ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Л.И. Очирова

**Аннотация.** В статье рассматриваются результаты исследования, направленные на изучение тревожности у лиц пожилого возраста, проживающих в доме-интернате. Результаты исследования обнаруживают, что для лиц пожилого возраста характерен высокий уровень личностной и общей тревожности. Исследование глубины переживания одиночества показало преобладание у испытуемых высокого уровня одиночества.

**Ключевые слова:** ситуативная тревожность, личностная тревожность, одиночество, глубина переживания одиночества, корреляционная связь одиночества и тревожности.

## A STUDY OF ANXIETY OF THE ELDERLY

L. Ochirova

**Abstract.** The article considers the results of the research aimed at studying anxiety of elderly people living in adult residential homes. The results show a very high level of trait and general anxiety of elderly people. The research of the depth of worrying about loneliness reveals its high level.

**Keywords:** situational anxiety, trait anxiety, loneliness, depth of worrying about loneliness, correlation relationship between loneliness and anxiety.

В пожилом возрасте можно наблюдать психологические изменения личности, которые отличаются эмоциональной насыщенностью и противоречивостью чувств [1]. Особого внимания заслуживает изучение тревожности в пожилом возрасте. Тревожность является одной из наиболее актуальных проблем современной психологии и представляет собой такое распространенное явление, которое имеет множество различных оттенков, что затрудняет попытку ее объяснения. Чувство тревоги и беспокойства является естественным явлением для людей всех возрастов - новая встреча, болезнь или опасность вызывают некое беспокойство, но такие ощущения на постоянной основе негативно сказываются на самочувствии и социальных взаимоотношениях [2]. В связи с чем, особое внимание к тревожности уделяется именно в пожилом возрасте. Зачастую, пожилые люди испытывают тревогу и беспокойство, фобии, на постоянной основе. К сожалению, по ряду причин пожилые люди с тревожными расстройствами часто не получают необходимой помощи. Некоторые испытывали тревогу всю жизнь и считают ее нормой. Постоянное беспокойство может привести к когнитивным нарушениям, ухудшению физического здоровья и даже инвалидности.

Тревожность в пожилом и позднем возрасте человек может быть связана с тем, что пожилые люди чувствуют себя глубоко несчастными, одинокими, считают «обузой»

для близких, «досадой» для молодых, а также со своим постоянным нахождением в социальных учреждениях.

Изучением тревожности занимались такие отечественные и зарубежные психологи как Л. Анн, Ч.Д. Спилбергер, А.М. Прихожан, Н.Д. Левитов, В.М. Астапов, К. Изард, Х. Хекхаузен, З. Фрейд, К. Хорни. Научные представления о психологии лиц пожилого возраста описаны в трудах авторов: И.Г. Малкина-Пых, О.В. Красновой, Т.А. Немчина и других. Однако, несмотря на свою достаточную разработанность, проблема тревожности остается до сих пор весьма актуальной.

Основной целью исследования является изучение тревожности в пожилом возрасте. Объектом исследования выступает эмоциональная сфера представителей пожилого возраста. Предметом нашего исследования являются тревожность как эмоциональная составляющая. Мы предполагаем, что для людей пожилого возраста характерен высокий уровень тревожности, который связан с чувством одиночества.

Экспериментальная база исследования - пожилые люди (мужчины старше 60 лет, женщины старше 55 лет), общее количество - 60 человек. Исследование проводилось в Заиграевском доме-интернате для пожилых людей, р. Бурятия.

Экспериментальное исследование проводилось при помощи следующих методик:

тест «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка, тест «Исследование тревожности» Ч.Д. Спилбергера - Ю.Л. Ханина, методика измерения уровня тревожности (Шкала Дж.Тейлора), опросник на определение глубины одиночества С.Г. Корчагиной, методика «Модифицированная шкала измерения одиночества UCLA (Д. Рассел, Л. Пешю, К. Кутрона) [4].

Результаты исследования по методике «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка обнаружили высокий уровень тревожности у 57% испытуемых; средний уровень тревожности наблюдается у 30% представителей пожилого возраста; низкий уровень тревожности имеют 13% испытуемых.

На основании обработки данных по методике Ч.Д. Спилбергера - Ю.Л. Ханина «Исследование тревожности» были получены следующие результаты:

- высокий уровень общей тревожности наблюдается у 63% испытуемых;
- умеренный уровень общей тревожности имеют 34% испытуемых;
- низкий уровень общей тревожности был выявлен у 3% представителей пожилого возраста.

Если рассматривать тревожность как личностное и ситуативное состояние, то полученные данные будут выглядеть следующим образом, у 75% испытуемых преобладает высокий уровень личностной тревожности; относительно высокий показатель ситуативной тревожности (65%).

Анализ данных по методике Дж. Тейлора на измерение уровня тревожности показал:

- повышенный уровень тревожности был выявлен у 38 респондентов, что соответствует 63%;
- средний уровень тревожности характерен для 20 лиц пожилого возраста (34%);
- низкий уровень тревожности имеет 2 испытуемых (3%).

Таким образом, по результатам всех методик диагностики тревожности для испытуемых пожилого возраста, проживающих в доме-интернате, характерен высокий уровень тревожности, что, несомненно, неблагоприятно влияет на качество жизни пожилых людей, снижает уровень умственной деятельности; они становятся неуверенными, нерешительными.

В следующую задачу нашего исследования входило изучение категории одиночества у пожилых людей.

Результаты опросника С.Г. Корчагиной на определение глубины переживания

одиночества показали, что 63% испытуемых переживает очень глубокое переживание одиночества, погруженность в это состояние; глубокое переживание актуального одиночества испытывает 33% испытуемых; неглубокое переживание возможного одиночества - 5%.

На основании обработки данных можно сделать вывод о наличии у большинства лиц пожилого возраста глубокого переживания одиночества. Данные можно связать с местом основного пребывания лиц пожилого возраста, домом-интернатом.

Данные по методике «Модифицированная шкала измерения одиночества» UCLA (Д. Рассел и др.) демонстрируют следующую тенденцию:

- высокий уровень одиночества характерен для 92% лиц пожилого возраста;
- средний уровень одиночества был выявлен у 8% представителей пожилого возраста;
- низкий уровень одиночества не был выявлен в группе пожилых людей.

Полученные данные по методикам исследования одиночества позволяют сделать вывод о преобладании у представителей пожилого возраста высокого уровня одиночества.

Полагаем, что ощущение одиночества связано с когнитивной оценкой качества взаимодействия с другими людьми и тем, насколько испытуемые удовлетворены своими социальными связями.

Высокий уровень одиночества в нашем исследовании, мы предполагаем, имеет непосредственную связь с такой переменной как высокий уровень тревожности. Для определения связи между высоким уровнем тревожности и чувством одиночества был использован корреляционный анализ Пирсона, который показал, что коэффициент корреляции составляет  $r = 0,4$  при  $p \leq 0,05$ , что свидетельствует о достоверности полученных данных, чем выше у испытуемых пожилых людей уровень ощущения одиночества, тем сильнее выражена тревожность.

Таким образом, большинство пожилых лиц, проживающих в доме-интернате, испытывают высокий уровень чувства тревожности, которое связано со многими причинами, одно из которых одиночество. Ситуация одиночества выступает стрессовой и кризисной для личности пожилых людей, поэтому увеличение тревожности с увеличением ощущения одиночества является вполне закономерным.

Очень часто пожилые люди испытывают противоположные тенденции, такие как тягостное переживание одиночества и стремление к изоляции, которые, в свою очередь, сочетаясь, демонстрируют сложную картину чувств пожилых людей [3]. Снижению

высокого уровня тревожности и обеспечению целостности личности будут способствовать специализированные психокоррекционные мероприятия, разработка которых является перспективной задачей нашего дальнейшего исследования.

***Литература:***

1. Бендас Т.В. Гендерная психология / Т.В. Бендас. - СПб.: Питер, 2006. - С. 192-196.
2. Психологический словарь; автор-составитель Копорулина В.Н., Смирнова М.Н., Гордеева Н.О. - Ростов н/Д.: Феникс, 2004. - С. 524.
3. Шахматов Н.Ф. Психическое старение. Психическая жизнь в старости / Н.Ф. Шахматов //

Психология развития: хрестоматия; ред. А.К. Болотова, О.Н. Молчанова. - Москва: ЧеРо: Омега-Л, 2005. – С. 480-490.

4. Сборник психологических тестов. Часть I: пособие; сост. Е.Е. Миронова. - Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2005. - 155 с.

***Сведения об авторе:***

***Очирова Любовь Ильинична*** (г. Улан-Удэ, Россия), кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ «Бурятский государственный университет», e-mail: luba776@mail.ru

***Data about the author:***

***L. Ochirova*** (Ulan-Ude, Russia), PhD of the general and social Psychology Department, Federal state budget educational institution «Buryat State University», e-mail: luba776@mail.ru



## СОЦИОЛОГИЯ

УДК 331

### СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ И ФУНКЦИИ ИННОВАЦИОННО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА НАУЧНОГО СООБЩЕСТВА

Т.А. Бурганова

**Аннотация.** Инновационно-творческий потенциал научного сообщества исследуется в контексте социального потенциала как сложная многоуровневая и многокомпонентная система. Рассмотрена структура инновационно-творческого потенциала как на личностном уровне, так и на уровне научного сообщества. Исследованы основные факторы, детерминирующие инновационную активность научного сообщества.

**Ключевые слова:** инновационный потенциал, научное сообщество, структура, функции.

### THE STRUCTURE, CONTENT AND FUNCTIONS OF INNOVATION POTENTIAL OF SCIENTIFIC COMMUNITY

T. Burganova

**Abstract.** The innovative potential of scientific community is unfolded in the context of its social potential as a complex social system embracing a host of different components organized on different levels. The corresponding structures are considered on the personal level as well as on the level of the scientific community.

The main factors determining the innovation activity potential of scientific community are scrutinized.

**Keywords:** innovation potential, scientific community, structure, functions.

**Введение.** Проблема исследования структуры, содержания и функций инновационно-творческого потенциала актуальна прежде всего потому, что начало XXI в. характеризуется трансформацией индустриального общества в «общество знаний», где основная доля прибавочной стоимости произведенных продуктов должна определяться качеством рабочей силы, ее квалификацией, уровнем полученных знаний и т.д. Соответственно, как отмечают в известной статье «Социальная наука моды-2: производство знания?» датские социологи науки, в современном обществоведческом дискурсе становится популярной точка зрения, согласно которой современная наука находится в состоянии перехода от «моды-1» к «моды-2».

Понятие «мода-1» описывает классическую науку с ее жестко отделенными друг от друга кафедрами, факультетами, институтами с соответствующими дисциплинами и финансируемыми государством университетами и научными институтами. Напротив, понятие «мода-2» отражает значительные изменения в «обществе знаний», когда университеты и финансируемые из бюджета институты начинают утрачивать свою монополию на производство научных знаний. Последнее в большей мере сосредоточивается в небольших междисциплинарных ad-hoc группах, организованных в плодотворном сотрудничестве

с неакадемическими партнерами и в тесной связи с контекстом применения, в ответе на новые социальные, экономические и политические ожидания от науки.

Как было показано в предыдущей статье [1], инновационный потенциал любого социального объекта – это система элементов, непосредственно определяющих инновационную активность этого объекта и детерминирующих возможности получения представителями этого объекта социально значимых результатов в основных сферах бытия – трудовой, социально-политической и духовной.

В соответствии с отечественными исследовательскими традициями, инновационный потенциал должен рассматриваться в контексте социального потенциала. Это, прежде всего, означает, что инновационный потенциал – всего лишь один из многочисленных элементов системы социального потенциала, связанный прочными отношениями с другими его элементами.

С другой стороны, сам инновационный потенциал, взятый изолированно от других составных частей социального потенциала, также необходимо рассматривать как сложную многоуровневую и многокомпонентную систему. Поэтому в зависимости от того, какие именно человеческие потенции имеются в виду, в структуре всякого социального потенциала выделяются следующие *субпотенциалы*:

- инновационно - творческий потенциал - совокупность способностей человека в постановке и решении новых творческих задач, проявления инициативы и предприимчивости;

- профессионально-квалификационный потенциал - множество способностей человека, необходимых для выполнения им своих профессиональных обязанностей;

- ценностный (или духовно-нравственный) потенциал - система ценностей, характеризующих данную личность;

- интеллектуальный потенциал - совокупность знаний человека, которые могут быть применены в той или иной области деятельности;

- потенциал здоровья.

При этом под инновационным субпотенциалом – потенциалом на личностном уровне – мы будем понимать следующую систему качеств и свойств, присущих определенной личности [1]: поиск новых возможностей и инициативность; упорство и настойчивость; готовность к риску; ориентация на эффективность и качество; коммуникабельность; целеустремленность; стремление быть информированным; систематическое планирование и наблюдение; независимость и самоуверенность.

Тогда на более высоких уровнях – группы, коллектива, сообщества, города, региона, страны – инновационный потенциал будет характеризовать то, как эти свойства разбросаны в сообществе по разным индивидам и группам, как они изменяются от одной группы к другой; то, как изменяются «веса» ценностей, их значимость для разных индивидов при переходе от одного социального субъекта потенциала к другому. Инновационный потенциал коллектива, сообщества, общества – это, в конечном счете, параметры, цифры, индикаторы, показывающие как именно инновационные свойства и способности распределены между членами группы, сотрудниками коллектива, населением данного региона, и в какое взаимодействие друг с другом в трудовом коллективе они вступают. Инновационная активность – это и создание новых идей, и воплощение их в новых продуктах и технологиях, и их распространение и внедрение (использование). Именно поэтому, (I) с одной стороны, инновационный потенциал социальной общности – это характеристика того, как одаренные инновационными способностями люди распределены по различным общественным слоям и классам этого социального объекта. (II) С другой стороны, инновационный потенциал – это характеристика того, как инновационные ценности, нормы и образцы поведения распределены по различным социальным

группам и слоям. (III) И, наконец, третье измерение инновационного потенциала – это характеристика того, какие *возможности* данный социум предоставляет для раскрытия инновационных способностей, для ведения инновационного образа жизни своему населению. Соответственно, к основным факторам, детерминирующим инновационную активность научного сообщества, относятся, с нашей точки зрения, следующие факторы:

1. *Источники финансирования (бюджетные, внебюджетные)*, количество выигранных отечественных и зарубежных грантов. В современной западной социологии науки этот фактор по праву рассматривается в качестве одного из ведущих.

2. *Теоретический фундамент*, теоретический «задел» в виде полученного базового образования и признанных научным сообществом полученных теоретических результатов. Этот фундамент может быть замерен качеством дипломов об окончании престижных университетов учеными – исследователями, количеством их ученых степеней и особенно количеством публикаций в рецензируемых солидных научных журналах с высоким импакт-фактором.

3. *Материально-техническая база*, наличие компьютеров, серверов, электронных баз данных, лабораторных установок, экспериментально-измерительной техники и надежных опытных образцов.

4. *Накопленный научно-исследовательский опыт*, степень освоения исследовательских методик измерений и расчетов, количество стажировок в ведущих зарубежных и отечественных научно-исследовательских центрах.

5. *Организационный задел*, характеризующийся наличием значительной доли «молодых», *недавно* пришедших в данную область амбициозных исследователей, недовольных своим положением и страстно стремящихся его изменить.

6. Степень распространенности и укорененности этических ценностей, степень «*порядочности*» членов научного сообщества; последняя может быть замерена уровнем конфликтов внутри коллектива, связанных с распределением выделенных средств и спорами о приоритетах в области открытий и изобретений. Необходимо отметить, что упомянутый выше переход от «моды-1» к «моды-2», имеющий место, прежде всего, в современном западном научном сообществе, остро поднимает вопрос о его базовых этических ценностях. Как отмечает видный английский социолог науки, «мы живем в капиталистическом обществе. Почему, раз мы



академики, мы должны лишать себя финансовых вознаграждений, которые мы получаем от нашей работы?» [2]. По мнению автора, идея, согласно которой научные учреждения находятся в стороне от других социальных учреждений, выгодно отличаясь от них исключительными этическими установками, является, в свете проводимых конкретно-социологических опросов, слишком идеалистической. Еще в 1970-х гг. исследования британских и европейских социологов помогли поставить под сомнение как мертоновскую структуралистскую парадигму, так и логико-методологический рационалистский, «попперовский» анализ Научного Метода. В их конкретных эмпирических исследованиях реальная научная практика предстает как запутанная, конфликтная и неопределенная смесь идей, деятельности и объектов, которая не поддается логическому упорядочению в виде абстрактных правил «логики научного открытия». Проведенные эмпирические исследования не обнаружили ничего похожего на четкие, отчетливые, сознательно принимаемые мертоновские нормы. Можно сказать, что они еще раз подтвердили контекстуальную обусловленность всех общих этических норм, которые оказываются следствием конкретных, локальных взаимодействий и социальных компромиссов, закулисных сделок и переговоров. С другой стороны, те же эмпирические исследования подтвердили те базисные мертоновские предположения, согласно которым культура «достоинства и добродетели» действительно необходима для получения достоверных научных результатов, но они еще раз вскрыли иллюзорность, относительность всякой научной исключительности. В итоге, как справедливо заключил Дэвид Хесс, в наше время мертоновские достижения понимаются не как эмпирически-корректная картина реальной научной практики, а скорее как некая «идеология», сформулированная для обеспечения институциональной автономии науки от тоталитарных политических режимов, подобных сталинскому или гитлеровскому [3]. Но при этом современные исследователи выражают справедливые опасения, что если нормативный контроль в науке будет ослаблен, процесс коммерциализации может сделать научные исследования «коррупциогенными» [4].

7. *Профессионально-квалификационная* компонента – количество исследователей со степенями кандидата и доктора наук, соответствие их индексов цитируемости (индексов Хирша) мировым стандартам [5]. Последние значительно различаются для естественных, технических, гуманитарных и

общественных наук, что, не в последнюю очередь, объясняется действием социально-политических факторов.

8. *Возраст*, гармоничное сочетание зрелых работников, носителей накопленного исследовательского опыта, здравого смысла и научной молодежи.

9. *Социальный капитал* – число прочных, как правило, неформальных связей с другими научными и производственными коллективами, косвенно характеризуемый степенью признанности вклада другими коллективами, числом приглашений на республиканские, всероссийские и международные конференции, цитируемостью работ данного коллектива сотрудниками смежных коллективов и т.п. Необходимо отметить, что именно этому фактору в самых современных работах западных социологов науки придается особое значение. Так, в работе «Социология инновации и новые биотехнологии», написанной на материалах конкретно-социологических исследований инновационных процессов в австралийских биотехнологиях, ее авторы отмечают, что вклад социальных связей в инновационные переговоры, принятие и интеграцию в биоиндустрии очевидно связан с социальным капиталом. Как отметил один из опрошенных специалистов в области биотехнологий, «вы просто не можете делать все это в изоляции... Вы нуждаетесь в массе хороших людей... Вы должны иметь связи везде» [6]. Авторы цитируемой работы справедливо утверждают, что сильный социальный капитал, с очевидностью существующий среди биотехнологических посредников, является центральным по отношению к инновационным процессам. Этот капитал часто даже независим от более официальных доминантных факторов и официально регулируемых отношений, будучи определяем системой неформальных отношений, которые находятся под профессиональными отношениями в этой области производства.

10. Количество и значимость *междисциплинарных* исследований; количество исследователей, которые не один раз меняли направление своих исследований [7]. Общеизвестно, что многие современные открытия делаются «на стыках» разных дисциплин. Это характерно и для самой современной науки: «прогресс и инновации в науках в наши дни более вероятны на границах научных дисциплин, где имеют точки контакта две или более дисциплины» [8].

11. *Прочие* (социокультурные, социально-политические, географические) факторы; иногда они – особенно степень удаленности от культурных центров или электоральный контекст

– могут приобретать важное значение. То, что эти факторы могут также порою оказывать значительное влияние, обусловлено тем, что в современном «обществе знаний» традиционная демаркационная линия, граница между научным сообществом и остальной частью социума все более и более стирается [9]. В силу изменения специфики финансирования и лишения бюджетных гарантий ученые уже не могут более воображать себя в виде узкой интеллектуальной элиты, живущей в «башне из слоновой кости» и вынуждены снисходить до остальной части общества, участвуя во все большей мере в научно-коммерческих проектах, подобных современным биотехнологиям.

*Результаты.* Таким образом, инновационно-творческий потенциал научного сообщества предстает в контексте социального потенциала как сложная многоуровневая и многокомпонентная система. На личностном уровне она характеризуется такими составляющими, как поиск новых возможностей и инициативность, упорство и настойчивость, готовность к риску, ориентация на эффективность и качество, коммуникабельность, целеустремленность, стремление быть информированным, систематическое планирование и наблюдение, независимость и самоуверенность. На основе обобщения зарубежного и отечественного опыта

можно выделить следующие основные факторы, детерминирующие инновационную активность регионального научного сообщества: наличие бюджетных и внебюджетных источников финансирования, теоретический фундамент, теоретический «задел» в виде полученного фундаментального образования и признанных научным сообществом полученных теоретических результатов, материально-техническая база, накопленный научно-исследовательский опыт, организационный задел, характеризующийся наличием значительной доли «молодых», недавно пришедших в данную область исследователей, степень распространенности и укорененности этических ценностей, профессионально-квалификационная компонента, возраст, степень гармоничного сочетания зрелых работников, носителей накопленного исследовательского опыта, здравого смысла и научной молодежи, социальный капитал – число прочных, как правило, неформальных связей с другими научными и производственными коллективами, количество и значимость междисциплинарных исследований. Само собой разумеется, что «веса» этих факторов могут быть установлены только в результате эмпирических исследований регионального научного сообщества.

#### *Литература:*

1. Бурганова Т.А. Инновационный потенциал трудового коллектива в контексте его социального потенциала / Т.А. Бурганова // Казанский педагогический журнал. – 2017. - № 2. - С. 174-178.
2. Mark Peter Jones. Entrepreneurial Science: The Rules of the Game // Social Studies of Science, December 2009, 39/6, pp. 821-851, 821.
3. David Hess. Science Studies: An Advanced Introduction. New York: New York University Press, 1997.
4. Krimsky Sheldon. Genetic Alchemy: The Social History of the Recombinant DNA Controversy. Cambridge, MA: MIT Press, 2003; Cook-Degan Robert. The Science Commons in Health Research :Structure,Function, and Value // Journal of Technology Transfer, 2007, 32,pp. 133-156; Sztompka Petr. Trust in Science // Journal of Classical Sociology, 2007, 7, pp. 211-220.
5. Roger Burrows. Living with the h-index? Metric assemblages in the contemporary academy // The

Sociological Review, 2012, 60:2.

6. Lisa J. Daniel, Patrick Dawson. The sociology of innovation and new biotechnologies // New Technology, Work and employment.2015, 26, p. 8; см. также: G.T. Swendsen and Marjo Koivisto (eds.) Handbook of Social Capital: The Troika sociology, Political Science and Economics.

7. Björn Hammarfelt. Inter disciplinarity and the intellectual base of literature studies: citation analysis of highly cited monographs // Scientometrics, 2011, 86, pp. 705-725.

8. Karmo Kroos. Eclecticism as the Foundation of Meta-theoretical, Mixed Methods and Interdisciplinary Research in Social Sciences // Integration of Psychological Behavior, 2012, 46, pp. 20-31.

9. Andrea Cerroni and Zenia Simonella. Ethos and symbolic violence among women of science: An empirical study // Social Science Information, 2012, pp. 51-65.

#### *Сведения об авторе:*

**Бурганова Танзиля Ахметкаримовна** (г. Казань, Россия), кандидат социологических наук, доцент, кафедра менеджмента, Казанский Государственный Энергетический Университет, e-mail: tburganova@yandex.ru

#### *Data about the author:*

**T. Burganova** (Kazan, Russia), candidate of sociological sciences, associate professor at the Department of Management, Kazan State Power University, e-mail: tburganova@yandex.ru

УДК 304.2

**ИССЛЕДОВАНИЕ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВ РЕБЕНКА В ИНСТИТУТЕ ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ МБОУ СОШ № 17 Г. РУЗАЕВКИ)**

**Д.А. Бистяйкина, Е.Г. Панькова, Т.В. Соловьева**

*Аннотация.* В данной статье представлены данные социологического анкетного опроса учителей МБОУ СОШ № 17 г. Рузаевки, а также родителей школьников 5 - 11 классов, на предмет выявления проблем реализации институтом образования функции по обеспечению прав ребенка в Республике Мордовия (на примере МБОУ СОШ № 17 г. Рузаевки). Рассмотрены характеристики механизмов и опыта деятельности институтов образования по реализации функции обеспечения прав ребенка.

*Ключевые слова:* дети, детство, социально-правовая защита, институт образования, школа.

**STUDY OF OPTIMIZATION OF PROCESS OF REALIZATION OF CHILDREN'S RIGHTS AT THE INSTITUTE OF EDUCATION (FOR EXAMPLE, MBOU № 17 G. RUZAEVKA)**

**D. Bistyaikina, E. Pankova, T. Soloveva**

*Abstract.* This article presents the data of the sociological questionnaire survey of the teachers MBOU № 17 g. Ruzaevka, as well as parents of students grades 5 - 11, to identify characteristics of the problem the implementation of the Institute of education functions to ensure the rights of the child in the Republic of Mordovia (example of MBOU SOSH № 17 g. Ruzaevka). The characteristics of the mechanisms and experience of activity of educational institutions on the implementation of the rights of the child.

*Keywords:* children, childhood, socio-legal protection, Institute of education, school.

Права ребенка должны соблюдаться и защищаться в любом цивилизованном государстве, на их гарантированности должна строиться национальная система образования и воспитания в любой стране мира. Система образования и система прав ребенка на практике тесно взаимодействуют, и в определенной степени, влияют друг на друга в процессе своего развития. С одной стороны, система образования, в которую включен ребенок, непосредственно образовательное учреждение, которое он посещает - это место, где ребенок проводит значительное количество времени, и именно здесь возможны (и как показывает практика, имеют место быть) прецеденты ущемления его прав. С другой стороны, именно в рамках системы образования могут быть созданы наиболее эффективные механизмы социально-правовой защиты детей.

Реализация социально-правовой защиты детства осуществляется при помощи различных механизмов. В словаре русского языка термин «механизм» трактуется как «система, устройство, определяющие порядок какого-нибудь вида деятельности» [1, с.678].

Так, например, А.В. Коротун определяет механизм реализации социально-правовой защиты детства как систему социальных и правовых средств, факторов, обеспечивающих необходимые условия уважения, реализации, охраны и защиты всех прав и свобод ребенка, а в определенной степени и его родителей. А.В.

Коротун выделяет следующие 2 группы механизмов: 1) механизмы, содержание которых направлено на уважение, реализацию, охрану прав и свобод ребенка и семьи (включают в себя механизмы: создания и поддержания правовой среды в микросоциуме; формирования правовой компетенции и повышения правовой культуры объектов и субъектов социально-правовой защиты; поддержки материнства, отцовства и детства); 2) механизмы, содержание которых направлено на защиту прав и свобод ребенка (юрисдикционный и неюрисдикционный) [2, с.199].

Механизм, работа которого наиболее очевидна в институтах образования (в частности в школах), – это *механизм формирования правовой компетенции и повышения правовой культуры объектов и субъектов социально-правовой защиты несовершеннолетних; он включает в себя механизмы: правового информирования (просвещения) и правового образования* [2, с.201].

*Правовое просвещение (информирование)* - вид деятельности по распространению идей права, правового государства, правомерного поведения.

*Правовое образование* в юридическом словаре определено как совокупность правового воспитания и обучения праву (правового обучения).

По мнению Т.И. Акимовой, правовое воспитание – «целенаправленное, организованное и систематическое воздействие на личность, формирующее правосознание, правовое

установки, навыки и привычки активного правомерного поведения, правовую культуру»[3]. К.В. Науменкова считает, что правовое воспитание – это «система мер, направленных на формирование правовых идей, норм, принципов, представляющих ценности мировой и национальной правовой культуры» [4].

Правовое обучение – это способ внешнего выражения и организации передачи теоретического правового материала объекту воспитания [5, с.134].

С целью изучения и анализа проблем реализации институтом образования функции по обеспечению прав ребенка в Республике Мордовия, нами было проведено социологическое исследование методом анкетирования в МБОУ СОШ № 17 г. Рузаевки. В качестве задач исследования были поставлены следующие:

- изучить степень обеспечения прав ребенка в общеобразовательных учреждениях;
- выявить применяемые инновационные школьные механизмы реализации личных прав ребенка в Мордовии;
- разработать рекомендации по совершенствованию практики реализации институтом образования функции по обеспечению прав ребенка в Республике Мордовия.

Респондентами выступили учителя (15 человек) МБОУ СОШ № 17 г. Рузаевки, а также родители школьников 5 - 11 классов (25 человек). Среди учителей было опрошено 2 мужчин и 13 женщин, в том числе психолог и заместитель директора по воспитательной работе. Среди родителей все опрошенные женщины. Также необходимо отметить, что среди опрошенных родителей (80,0%) – члены родительских комитетов, т.е. те, кто занимает активную позицию и достаточно тесно включен в жизнедеятельность школы и процесс воспитания/обучения детей в рамках образовательного учреждения.

Нами была сформулирована следующая гипотеза исследования: в системе российского среднего образования, в частности в Республике Мордовия, наблюдается дисбаланс между заявленными в международных и федеральных документах правами ребенка и реальной ситуацией их соблюдения.

Большинство вопросов анкет для родителей и учителей перекликаются; таким образом, мы могли увидеть соотношение ответов и мнений.

Как показал опрос, учителя довольно хорошо знают права детей и положения Конвенции о правах ребенка, они практически все дали

развернутый и полный ответ на соответствующий вопрос.

На вопрос: «Существует ли на Ваш взгляд проблема соблюдения прав детей в институтах образования в РМ?», большинство учителей 86,7% ответили, что данной проблемы нет, (были и вероятно есть некоторые прецеденты, но это нельзя назвать проблемой в полном смысле этого слова), так как достаточно много говорится о соблюдении прав человека, уделяется этому вопросу внимание как в рамках отдельно взятой школы, так и на уровне муниципалитета, министерства образования РМ; при этом 13,3% опрошенных педагогов затруднились ответить на этот вопрос.

На вопрос «Соблюдаются ли права детей в Вашей школе?» также 86,7% учителей ответили «в полной мере», а 13,3% - выбрали ответ «частично»; на аналогичный вопрос родители учеников ответили - 76,0% и 24,0% соответственно. Никто из респондентов не указал, что права детей не соблюдаются.

Важнейшее право, которое должно реализовываться в рамках образовательных институтов – это, естественно, право на образование. Мы предложили респондентам проанализировать наличие проблем в различных формах образовательно-воспитательной работы, которую ведут в школе. Результаты ответов на вопрос представлены в таблице 1. Таким образом, опрос показал, что в целом работу школы, организацию образовательного процесса оценивают хорошо и сами учителя, и родители. Проблемы, конечно, есть, и связаны они в основном с материальным обеспечением классов. При этом высоко было оценено отношение к детям со стороны учителей и администрации, уровень безопасности, условия занятий в спортзале.

Нами был задан вопрос родителям: «Имеете ли Вы возможность приобрести все необходимое для обучения в школе Вашего ребенка (учебники, канцтовары, школьная форма и проч.)». Все респонденты ответили утвердительно, при этом 80,0% респондентов указывали ремарки «*это обходится достаточно дорого*», «*со сложностями, но обеспечиваем всем необходимым,.... так как современному школьнику нужен ноутбук...*» и т.д. Соответственно, на вопрос: «Куда идут основные расходы в период обучения Вашего ребенка в школе?», большинство родителей выбрало ответ: «на обеспечение всего необходимого для школы» (76,0%), «на репетитора» (36,0%), «ремонт школы» (28,0%), на дополнительное образование (16,0%).

Таблица 1. – Результаты ответов на вопрос «Существуют ли на Ваш взгляд проблемы с...», %

	«Нет»		«Частично»		«Да»	
	Учителя	Родители	Учителя	Родители	Учителя	Родители
Организацией учебного процесса	73,3	64,0	23,7	32,0	-	4,0
Работой школьной столовой	66,7	52,0	33,3	40,0	-	8,0
Работой школьной библиотеки	73,3	92,0	23,7	8,0	-	-
Уровнем безопасности	93,3	84,0	6,7	16,0	-	-
Условиями обучения (соответствие мебели возрасту ребенка, освещенность классов, наличием дидактических материалов, ПК и т.д.)	66,7	64,0	33,3	28,0	-	8,0
Условиями в спортзале	73,3	72,0	23,7	28,0	-	-
Отношением к детям со стороны учителей и администрации	93,3	88,0	6,7	12,0	-	-
Взаимоотношениями между детьми	73,3	80,0	26,7	20,0	-	-

В МБОУ СОШ № 17 г. Рузаевки предусмотрена возможность получения ребенком и дополнительных образовательных услуг, об этом знали все учителя, и большинство родителей (92,0%). Так, в школе бесплатно работают кружки, секции, клубы (для учеников разных возрастов), такие как «Смысловое чтение», «Веселый английский», «Умники и умницы», «Увлекательная география», «По странам и континентам», «Юный англичанин», «Веселая грамматика», «Веселый алфавит», «Этика: азбука добра», «А ты говоришь по-английски», «Мир логики», «Юный информатик», «Юный математик», «Край, в котором я живу», «Юный исследователь», «Юные правоведа» и прочие. На занятиях дети более углубленно изучают материал, который рассматривается в процессе обычных уроков; программы составляются на основе модернизированной программы развивающих курсов и имеют социально-педагогическую направленность.

Школьники имеют возможность при необходимости получить и социально-педагогическую, и психолого-педагогическую и медицинскую помощь, это указали все учителя и родители. В школе работает психолог Бирюлева Елена Игоревна, которая оказывает помощь и консультации как ученикам, так и родителям, например, в связи со сдачей ОГЭ и ЕГЭ, адаптацией первоклашек и пятиклашек и в прочих случаях.

Выше было сказано, что и учителя, и родители указали на хорошее отношении к детям со стороны учителей и администрации. Нами был задан вопрос: «Принимает ли во внимание

администрация школы мнение детей и родителей по поводу режима занятий и учебного расписания?» - учителя ответили единогласно «всегда», родители - «всегда» (92,0%), «иногда» (8,0%). При этом, как пояснили учителя, основные занятия для всех классов проводятся только в первую смену, и больших проблем с режимом занятий нет.

Особое внимание в МБОУ СОШ № 17 г. Рузаевки уделяется мероприятиям, направленным на сохранение и укрепление здоровья учащихся. Как показал опрос, для школьников проводятся и уроки на свежем воздухе, и физкультминутки (на переменах) для младших школьников, уроки ЗОЖ, различного рода спортивные мероприятия, лекции по профилактике употребления психотропных веществ. Также в школе реализуются дополнительные программы внеурочной деятельности для школьников различных классов: «Здоровей-ка!» (направлена на нивелирование следующих школьных факторов риска: школьные страхи, большие учебные нагрузки и трудности в усвоении школьной программы, интенсификация учебного процесса. Задачи: обучение детей здоровому образу жизни; создание условий для сохранения и укрепления здоровья учащихся; воспитание у школьников культуры здоровья); «Азбука здоровья» (Цель - формирование у младших школьников мотивационной сферы гигиенического поведения, безопасной жизни, чувства ответственности за сохранение и укрепление здоровья; развитие познавательной активности младших школьников, творческих способностей, любознательности, расширение

кругозора учащихся; развитие умения сравнивать, анализировать жизненные ситуации; развитие умения проводить самостоятельные наблюдения); «Спортландия» (включает в себя подвижные игры школьников начальных классов, которые восполняют недостаток движения, а также помогают предупредить умственное переутомление и повысить работоспособность детей во время учёбы); *действует волонтерский отряд «Здоровье»* (основная задача - пропаганда ЗОЖ, формирование у школьников такой ценности как бережное отношение к своему здоровью. Основные формы работы - проведение игр, тренингов, классных часов, акций).

Анализ ответов на вопрос: «Соблюдается ли в школе право детей на отдых и досуг?» показал, что учителя и родители выбрали варианты ответа: «в полной мере» - 86,7% и 48,0%; «частично» - 13,3% и 52,0% соответственно. Родители школьников указали, что нагрузки на детей очень большие, и если ребенок еще посещает дополнительную школу (музыкальную, художественную, спортивную и т.д.) с учетом времени, которое тратится на выполнение домашнего задания, свободного времени практически не остается.

В свою очередь, учителя говорили о том, что занятия проводятся только в первую смену, осуществляется много досуговых мероприятий, и детям есть чем заняться, увлечься и из чего выбрать. В школе организуются поездки в музеи, кино, театры, действует драматическая студия «Синяя птица», проводятся школьные дискотеки и экскурсии.

Учителя единогласно отметили, что в школе соблюдается право свободного выражения

детьми своего мнения, с этим согласились 40,0% родителей, а остальные 60,0% предпочли ответить «частично». Также все учителя отметили, что на их уроках дети могут свободно выражать свое мнение, даже если оно отличается от мнения большинства, в том числе от мнения учителя. 44,0% родители выбрали из предложенных ответов - «на большинстве уроков»; 48,0% «да, иногда»; 8,0% - «нет, не имеют такой возможности».

Как показали результаты исследования между родителями и учителями отношения строятся в русле конструктивного диалога, так все учителя и большинство родителей указали, что вовремя предоставляют и получают информацию о проблемах, самочувствии, достижениях школьников. Тем более, с созданием сайта школы, родителям стало намного проще следить за тем, какое расписание уроков, что задано, какова успеваемость их детей.

Также учителя отметили единогласно, что в школе соблюдается в школе право на свободу мысли, совести, религии, - 84,0% родители согласились и выбрали ответ «в полной мере», а 16,0% - «частично».

И родители, и учителя в курсе, что ребенок имеет право на личную жизнь, при этом большинство родителей отметили, что право это соблюдается частично (100,0%), так как нередко личная информация в школьной среде становится предметом обсуждения.

Ответы на вопрос: «Соблюдается ли в школе право на защиту от всех форм насилия (физического, психического, сексуального)?» представлены на рисунке 1.

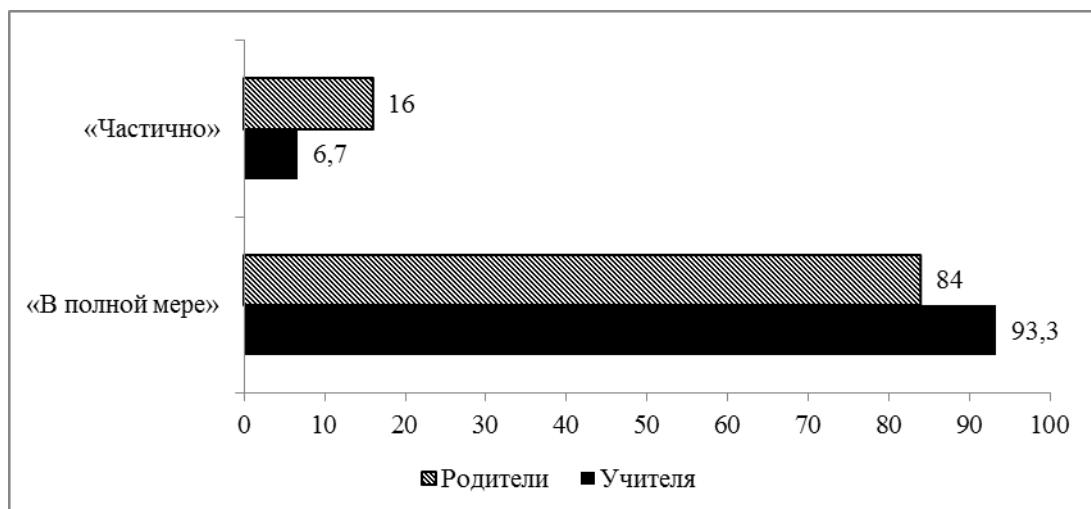


Рисунок 1. - Ответы на вопрос: «Соблюдается ли в школе право на защиту от всех форм насилия (физического, психического, сексуального)?», %

Учителя отметили, что случаи обращения детей или их родителей к администрации с

жалобами на учителя были связаны с несправедливым оцениванием (40,0%); в связи с

оскорблением и унижением детей (6,7%); в школе не было ни одного случая связанного с физическим или сексуальным насилием. В случае конфликтной ситуации учителя стараются решить ее путем диалога с родителями и ребенком, при необходимости привлекаются завуч или директор.

Аналогичный вопрос мы задали и родителям. Нас интересовали случаи оскорбления, унижения ребенка, применения к нему физического насилия в школе со стороны учителей, администрации школы, других школьников или родителей, родственников. 4,0% родителей отметили, что их дети испытывали оскорбления со стороны учителей, администрации; 24,0% - указали на конфликтные отношения с другими детьми; 16,0% указали, что были случаи применения физической силы со стороны других школьников.

При этом, в свою очередь, и учителя указывали на то, что в их практике были случаи, когда им когда приходилось принимать меры по защите несовершеннолетнего от злоупотреблений со стороны родителей, опекунов, родственников, выраженного в форме физического насилия (20,0%); психического насилия или чрезмерного строгого отношения к ребенку (26,7%); отсутствия заботы (26,7%).

Большинство родителей уверены, что в школе их ребенок имеет возможность получить необходимую помощь от учителей, администрации, психолога, и в случае возникновения спорного, сложного вопроса они узнают об этом первые.

Также большинство как учителей, так и родителей указали, что в школе соблюдается право на профессиональную ориентацию и профессиональную подготовку, правда в большей степени данная работа проводится со школьниками выпускных классов.

В соответствии с целями исследования нас крайне интересовал вопрос о проводимой работе по информированию и защите прав детей в стенах МБОУ СОШ № 17 г. Рузаевки. Мы задали вопрос родителям: «Как Вы считаете, знает ли свои права Ваш ребенок?» и большинство 88,0% ответили «частично»; 12,0% «да, знают».

Анкета включала вопросы о ресурсах, которые используются для информирования детей относительно их прав, методик и технологий, направленных на повышение правовой грамотности детей; обучения и реализации ими их личных прав в рузаевской школе. Респонденты отметили, что помимо изучения прав ребенка в рамках школьных дисциплин в школе функционирует кружок «Юные правоведа», которым руководит Курмаева Динара Раисовна. Педагог отметила,

что «актуальность организации кружка «Юные правоведа» обусловлена тем, что содержание правового образования обучающихся определяется с учетом коренных изменений, которые происходят в России и новым характером отношений между государством, личностью и социальным положением гражданина. Знание норм права способствует подготовке школьника к жизни в обществе в реальных условиях. Знание законов поможет им скорее и конструктивнее адаптироваться к требованиям социума.

Цель программы внеурочной деятельности - формирование у школьников правовой культуры, способности и готовности к социально преобразующей добровольческой деятельности. Участие в творческой деятельности предполагает сотрудничество воспитанника с партнерами по группе, именно это рождает инициативу ребенка в учебных действиях. На занятии школьники непосредственно взаимодействуют друг с другом, а учитель, оставаясь центральной фигурой обучения, специально строит их сотрудничество, при этом уделяя внимание каждому ребенку».

Еще одним механизмом правозащитной деятельности, практикумом, где ребята могут проявить свою самостоятельность и отстаивать свою позицию и свои права, является площадка студенческого самоуправления.

Ученическое самоуправление - форма организации жизнедеятельности коллектива учащихся, обеспечивающая развитие их самостоятельности в принятии и реализации решения для достижения общественно значимых целей.

Школьное самоуправление в МБОУ СОШ № 17 г. Рузаевки состоит из учащихся 5 - 11 классов. Избирается сроком на один год, по два человека от 5 - 11 классов. Функции школьного самоуправления заключаются в оказании помощи администрации школы и педагогам-организаторам в организации и проведении общешкольных и классных мероприятий; организации школьного самоуправления: вопросы дежурства; работа со слабоуспевающими и учащимися, систематически нарушающими дисциплину; организация и проведение операций «Чистый школьный двор», «Зона заботы». Члены думы по согласованию с администрацией школы имеют право: принимать участие в работе совета школы, педагогического или административного совета, выходить с предложениями по улучшению школьной жизни на администрацию школы. В структуре школьного самоуправления

функционируют 8 комитетов: образования, благотворительности, правопорядка, спорта, труда, шефский, культуры, школьное СМИ.

Таким образом, гипотеза исследования в целом подтвердилась: в МБОУ СОШ № 17 г. Рузаевки, ведется работа по обеспечению и соблюдению прав детей, но имеются прецеденты их нарушения: не все дети хорошо знают свои права, не всегда осмеливаются или имеют возможность высказать и защитить свое мнение.

В целом, как показали результаты исследования, социально-психологическая и социально-правовая обстановки в школе благоприятные, налажен конструктивный диалог между учителями, родителями и администрацией школы, а это значит, что в случае возникновения спорной, конфликтной ситуации будет найдено оптимальное решение, и права ребенка не будут нарушены.

#### **Литература:**

1 Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., [б.и.], 1997. – 944 с.

2 Коротун А.В. Механизмы социально-правовой защиты материнства и детства в современной России / А.В. Коротун // Педагогическое образование в России. – 2014. - № 10. – С. 197 -204.

3 Акимова Т.И. Правовая пропаганда как способ формирования позитивных элементов правового сознания, определяющих показатель лояльности правосознания [Электронный ресурс] / Т.И.

Акимова. - Режим доступа: <http://tsu.tmb.ru/nu/kon/arhiv/2004/kon1.11/sek2/2/>

4 Науменкова К.В. Проблемы правового воспитания граждан России на рубеже веков [Электронный ресурс] / К.В. Науменкова. – Режим доступа: <http://tsu.tmb.ru/nu/kon/arhiv/2004/kon22.03/sek1/13.htm>

5 Почтарь Т.М. Правовое воспитание в педагогических вузах: вопросы методологии и методики: дис. ... канд. юрид. наук / Т.М. Почтарь. - М.: 2001. – 215 с.

#### **Сведения об авторах:**

**Бистяйкина Динара Асымовна** (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева», Историко-социологический институт, e-mail: dinaraas@mail.ru

**Панькова Елена Геннадьевна** (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева», Историко-социологический институт, e-mail: print84@mail.ru

**Соловьева Татьяна Владимировна** (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева» Историко-социологический институт, e-mail: tanysha\_v@bk.ru

#### **Data about the authors:**

**D. Bistyaikina** (Saransk, Russia), Candidate of Sociological Sciences, Assistant of professor, Assistant of professor of the chair of social work National research Mordovian State University named after N.P. Ogarev Historical-Sociological institute, e-mail: dinaraas@mail.ru

**E. Pankova** (Saransk, Russia), Candidate of Sociological Sciences, Assistant of professor of the chair of social work National research Mordovian State University named after N.P. Ogarev Historical-Sociological institute, e-mail: print84@mail.ru

**T. Soloveva** (Saransk, Russia), Candidate of Sociological Sciences, Assistant of professor, Assistant of professor of the chair of social work National research Mordovian State University named after N.P. Ogarev Historical-Sociological institute, e-mail: tanysha\_v@bk.ru



УДК 316

## КОМПЛЕКСНАЯ ДВУХКОМПОНЕНТНАЯ СИСТЕМА МОТИВАЦИИ ПЕРСОНАЛА В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ КРУПНЫМ ПРОМЫШЛЕННЫМ ХОЛДИНГОМ

Л.Б. Вяткина, С.А. Богданов

**Аннотация.** Рассматривается проблема построения эффективной системы мотивации для эффективного управления холдингом и развития его человеческого капитала. Выделены две концептуальные составляющие системы мотивации: HR – брендинг и совокупное вознаграждение. Приведены результаты практического исследования уровня удовлетворенности сотрудников промышленного холдинга различными видами мотивации. Описаны факторы, оказывающие мотивационное воздействие на результативность труда персонала, в том числе психологические аспекты мотивирования.

**Ключевые слова:** человеческий капитал, система мотивации, саморазвитие, синергетическая открытость, мульти-интеллектуальная иерархическая система, HR – брендинг, совокупное вознаграждение, психология мотивации.

## COMPLEX TWO-COMPONENT SYSTEM OF STAFF MOTIVATION IN THE MANAGEMENT SYSTEM OF A LARGE INDUSTRIAL HOLDING

L. Vyatkin, S. Bogdanov

**Abstract.** Considers the problem of building an effective motivation system for the effective management of the holding and development of its human capital. Divided into two conceptual components of the system of motivation, employer branding and total reward. The results of practical research of employee satisfaction industrial holding different types of motivation. Describes the factors that have motivational effects on the performance of the personnel, including the psychological aspects of motivation.

**Keywords:** human capital, motivation, self-development, openness synergistic, multi-intelligent hierarchical system, employer branding, total rewards, the psychology of motivation, motivation.

**Актуальность проблемы.** В современных системах управления промышленным холдингом фактор человеческого капитала признается весьма значимым. В связи с этим повышается роль методов управления, учитывающих человеческий фактор, ориентированных на повышение эффективности использования всего профессионального потенциала работников, учет социально-психологических аспектов их мотивации.

В настоящее время требование повышения конкурентоспособности промышленных холдингов на российском и международном рынках приводит к необходимости рассматривать персонал как стратегический ресурс холдинга. Повышение производительности труда зависит не только от передовых технологий, но, в значительной мере, от активизации человеческого фактора. Именно от того, насколько работник будет заинтересован в результатах своего предприятия, будет зависеть производительность и эффективность его труда, а, следовательно, и положение холдинга в конкурентной среде. В связи с этим актуальной становится формирование профессиональной позиции руководителя в отношении системы действий по

активизации мотивов работника. Такая система действий часто обозначается в литературе как мотивирование персонала.

Исходя из актуальности проблемы в промышленном холдинге была разработана концепция мотивации персонала, основу которой составляют лучшие мировые практики в предметной области мотивации, такие как концепция мотивации компании Price Waterhouse Coopers-Saratoga, пирамида потребностей Абрахама Маслоу, концептуальные положения компаний McKinsey, IBM, Лукойл, методика Стокгольмской школы экономики и другие [1].

**Комплексный синергетический подход.** С точки зрения мотивационной структуры управления холдинг представляется как совокупность центров принятия решений, связанных между собой системой коммуникаций – мультиинтеллектуальной иерархической системой. Иерархический характер системы обеспечивается регламентированной системой делегирования прав и ответственности от руководителей более высокого уровня нижестоящим. Задача состоит в том, чтобы на каждом уровне холдинга принимались решения, соответствующие ее интересам и

синергетически скоординированные с интересами работников и внешних контрагентов. Только такой баланс обеспечивает адекватное саморазвитие холдинга.

Чтобы избежать обезличенного характера управления, выделяют центральные компоненты, на которые можно воздействовать, - мотивы человека. Мотивы трактуются как сложное психологическое интегральное образование, включающее в себя и потребность, и идеальную цель, и побуждение, и намерение, побуждающее человека к сознательным действиям и поступкам и служащее для него основанием, а мотивацию как сознательное формирование мотива в качестве первоосновы преднамеренного действия. Разнообразие потребностей человека обуславливает разнообразие видов мотивов поведения и деятельности, однако, одни мотивы довольно часто актуализируются и оказывают существенное влияние на поведение человека, другие действуют только в определенных обстоятельствах на протяжении ограниченного времени. Это приводит к необходимости детальной разработки мотивационной структуры работника, которая представляется как многоуровневая, включающая и экономическую, и более высокие уровни мотивации.

Исходя из этого, основной путь управления людьми – приведение в соответствие интересов и целей холдинга с потребностями и мотивами отдельных его членов. Формирование синергетического соответствия означает стремление, с одной стороны, прививать включенным в организацию членам ее рациональные, с точки зрения руководства, цели, а с другой стороны, ограничивать, а также, в ряде случаев, и навязывать их. Таким образом, «человеческий фактор» включает в себя психологическое, мотивационное содержание.

*Двухкомпонентная система мотивации персонала группы предприятий промышленного холдинга.*

В предлагаемой концепции мотивации выделяются две сравнимые по значимости концептуальные составляющие:

- HR-бренд.
- Система совокупного вознаграждения.

HR-брендинг – это создание благоприятного имиджа холдинга как работодателя. HR-брендинг делится на внешний и внутренний, в зависимости от того, на кого он направлен. Внешний используется для привлечения персонала, а для удержания важен внутренний. Внутренний HR-брендинг во многом определяет внешний. Если внутренний HR-брендинг недостаточно хорош, то внешний будет малоэффективен.

HR-бренд – бренд работодателя – это:

- образ Холдинга как места работы (хорошего места работы) в глазах всех заинтересованных лиц – целевых групп (нынешние и бывшие работники, кандидаты и другие);

- набор выгод (экономических, профессиональных, психологических и т.д.), которые получает или получит работник, приняв решение присоединиться к Холдингу;

- способ, которым мы формируем идентичность Холдинга, начиная с базовых основ и ценностей, и как мы доносим ее до всех заинтересованных лиц – целевых групп (коммуникации внешние и внутренние).

При этом нельзя забывать, что построить сильный бренд невозможно, если за ним нет сильного продукта. В данном случае продукт – работа, рабочее место и все вместе – «рабочая среда» с ее характеристиками, разными для разных целевых групп. HR-брендинг включает формирование реальной «рабочей среды», а не просто представлений о ней, тем самым поддерживая как привлечение кандидатов, необходимых холдингу для достижения своих целей, так и дальнейшее эффективное вовлечение и удержание работников [2].

Совокупное вознаграждение (доход) – это учет в единой концепции всех видов поощрения так или иначе имеющих материальный эквивалент, которые холдинг предоставляет работнику в обмен на его результативность, компетенции, мотивацию и вовлеченное отношение к работе. Управление совокупным вознаграждением – разумное, целевое распределение средств: повышение вознаграждения там, где необходимо, и экономия там, где возможно.

При определении размера совокупного вознаграждения предполагается учет следующих факторов:

- базовая заработная плата – рынок труда;
- премии – результативность, вклад, достижения;
- льготы – страхование, дополнительный отпуск, оплата обучения (целенаправленно).

*Экспериментальная часть исследования.* Разработанная концепция предполагает проведение эмпирического исследования с целью доказательства ее эффективности, что предполагает, среди прочих, поэтапное изучение структуры мотивов.

На первом этапе был изучен уровень удовлетворенности сотрудников Промышленного холдинга и видов их мотивации, см. рис. 1.



Рисунок 1. - График удовлетворенности сотрудников факторами мотивации

График демонстрирует, что большинство оценок сотрудников расположены в зоне «пассивности». Самым высоким средним баллом обладают параметры: психологический климат (4,0), участие в мероприятиях на холдинге (4,0), условия труда (3,7).

Самые низкие оценки были получены по параметрам: карьерный рост (2,5), оплата труда (2,6) и участие в принятии решений (2,6).

Данные оценки позволяют выделить наиболее проблемные зоны с точки зрения удовлетворенности персонала и определить границы целевого воздействия.

Исходя из полученных оценок, был посчитан совокупный индекс удовлетворенности персонала промышленного холдинга по 11 исследуемым факторам, который равен 52% и говорит о том, что в целом сотрудники удовлетворены факторами труда, при этом есть потенциал для повышения данного показателя.

Взгляд на эти результаты с точки зрения психологии мотивации позволяет сделать важный и неожиданный вывод, если обратиться к тому, что имеет место зависимость:

Индивидуальные векторы мотивации – это факторы: оплата труда (2,6), карьерный рост (2,5), условия труда (3,7), возможность обучения (3,0), скорость получения информации (3,0). Среднее значение этих факторов по шкале удовлетворенности – 2,96.

Социальные векторы мотивации – это факторы: психологический климат (4,0), участие в мероприятиях на холдинге (4,0), социальная поддержка (2,7), удовлетворенность оперативным руководством (3,3), участие в принятии решений (2,6), горизонтальные коммуникации (2,9). Среднее значение этих факторов по шкале удовлетворенности – 2,58.

Разница средних значений индивидуальных и социальных факторов по шкале удовлетворенности составляет – 0,38 (14,7%). Такая заметная разница ясно свидетельствует о выраженном сдвиге локуса мотивации вверх по пирамиде А. Маслоу в сторону приоритета мотивирующих ценностей от базовых потребностей в сторону более высоких уровней пирамиды. Такое положение дел позволяет констатировать высокие актуальность и потенциал формирования HR-бренда холдинга, к которому, прежде всего, относятся именно факторы второго рода. Это обстоятельство позволяет рассчитывать на достижение значимых результатов относительно малозатратными методами формирования эффективного HR-бренда [3].

В ходе исследования на данном этапе сотрудникам предлагалось выбрать, какие виды мотивации применяются к ним в данный момент, и какие им хотелось бы получать в своей дальнейшей деятельности, см. рис. 2.

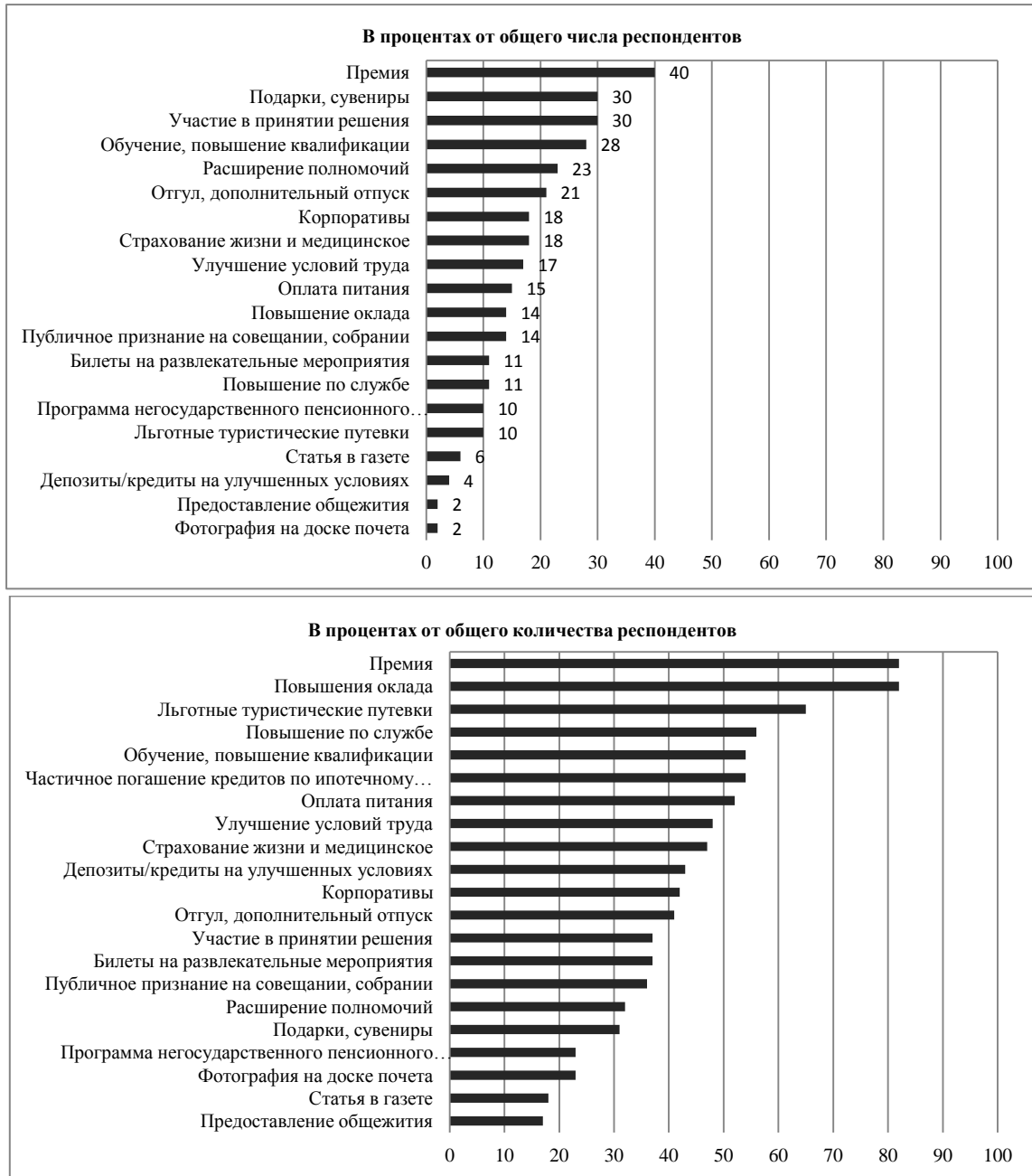


Рисунок 2. - Существующие и желаемые виды мотивации сотрудников

Из первого графика наглядно видно, что наибольшая часть сотрудников регулярно получает премии, подарки от холдинга и участвует в принятии решений. Самые редкие виды мотивации: фотография на доске почета, предоставление общежития, депозиты и кредиты на улучшенных условиях. Правый график показывает, какие виды мотивации сотрудники хотят получать, либо хотят, чтобы они применялись к ним чаще. К ним относятся: премии, повышение оклада и льготные туристические путевки. При этом стоит отметить, что предоставление общежития, фотография на доске почета и статья в газете пользуются

наименьшей популярностью среди сотрудников.

Для наглядного представления результатов разделим проанализированные факторы на три группы в соответствии с идеологией формирования совокупного вознаграждения и HR-бренда:

- материальные (монетарные) доходы;
- материальные (немонетарные) доходы;
- не имеющие прямого материального эквивалента.

Такая классификация отражает структуру мотивации по А. Маслоу в динамике ее перехода от низших к высшим этапам пирамиды. Результаты сведены в табл. 1.

Таблица 1. - Характер мотивирующих факторов

Факторы	Виды мотивации	Довольны	Желают	Разница	Разница(%)
Материальные (монетарные) доходы	Премия	40	82	42	205%
	Повышение оклада	14	82	68	586%
	Оплата питания	15	52	37	347%
Материальные (немонетарные) доходы	Льготные путевки	10	65	55	650%
	Обучение, повышение квалификации	28	54	26	193%
	Частичное погашение кредитов по ипотечному кредитованию	0	54	54	-
	Страхование жизни и медицинское страхование	18	47	29	261%
	Депозиты/кредиты на улучшенных условиях	4	43	39	1075%
	Программа негосударственного пенсионного страхования	10	23	13	230%
	Предоставление общежития	2	17	15	850%
	Отгул, дополнительный отпуск	21	41	20	195%
	Не имеющие прямого материального эквивалента	Повышение по службе	11	56	45
Улучшение условий труда	17	48	31	282%	
Корпоративы	18	42	24	233%	
Участие в принятии решений	30	37	7	123%	
Билеты на развлекательные мероприятия	11	37	26	336%	
Публичное признание на совещании, собрании	14	36	22	257%	
Расширение полномочий	23	32	9	139%	
Подарки, сувениры от холдинга	30	31	1	103%	
Фотография на доске почета	2	23	21	1150%	
Статья в газете	6	18	12	300%	

Средние значения разницы значимости существующей и желаемой мотивации по соответствующим группам факторов:

- материальные (монетарные) доходы – 49 (3795);
- материальные (немонетарные) доходы – 31,4 (432%);
- не имеющие прямого материального эквивалента – 19,8 (343%).

Очевидный приоритет факторов, относящихся к материальным (монетарным) доходам, показывает первоочередной характер необходимости работы над оптимизацией эффективности мотивирования именно по этой группе факторов.

*Выводы по первому этапу исследования.* Выявленная заметная разница средних значений индивидуальных и социальных факторов по шкале удовлетворенности свидетельствует о возможности достижения значимых и быстрых результатов относительно малозатратными методами формирования эффективного HR-бренда.

Приоритет монетарных факторов в желательной структуре совокупного вознаграждения свидетельствует о необходимости привлечения значительных ресурсов для достижения мотивирующего влияния факторов материального вознаграждения [4].

Таким образом, с точки зрения мотивационного воздействия на работника холдинга и на основные результаты их трудовой деятельности наибольший интерес представляет такой фактор, как удовлетворенность персонала своим трудом и условиями труда. На удовлетворенность работника труда оказывают влияние его способности, уровень знаний, умений, здоровье, выносливость и т.д. Готовность к труду относится к склонностям человека выполнять свою работу, характеризует зависимость его трудового поведения от мотивации, характера работы, ожидаемого вознаграждения и т.д. Условия труда включают факторы, которые влияют на результативность работы (рабочее место, особенности общения,

успехи коллектива и т.д.). На результативность труда персонала оказывают мотивирующее воздействие и такие факторы, как стиль руководства, организационная культура холдинга

[5]. Влияние всех рассмотренных факторов в целом отражается на результатах труда, его продуктивности и эффективности, см. рис. 3.



Рисунок 3. – Мотивация и эффективность труда персонала

Вышеперечисленные компоненты будут предметом изучения на втором этапе эмпирического исследования описанной

концепции мотивации и заложены в дальнейших научных и прикладных публикациях.

#### Литература:

1. Гараедаги Дж. Системное мышление: Как управлять хаосом и сложными процессами: Платформа для моделирования архитектуры бизнеса / Дж. Гараедаги. - Минск: Гревцов Букс, 2010.
2. Магура М.И., Курбатова М.Б. Современные персонал-технологии / М.И. Магура, М.Б. Курбатова // Управление персоналом. - 2010. - № 2.
3. Мотивация на 100%, а где же у него кнопка?; под ред. С.И. Ивановой. – М.: Альпина БизнесБукс. – 2003. – 288 с.

4. Общая психология: учеб.-метод. пособие; под общ. ред. М.В. Гамезо. – М.: Ось-89, 2007. – 352 с.
5. Петкин А.В. Пузилов О.П. К вопросу формирования мотива военно-профессиональной деятельности на основе личностно-ориентированного подхода / А.В. Петкин, О.П. Пузилов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. - Санкт-Петербург. – 2017. - № 3.

#### Сведения об авторах:

**Вяткина Лада Брониславовна** (г. Пермь, Россия) кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, e-mail: psychair@yandex.ru

**Богданов Сергей Анатольевич** (г. Москва, Россия) кандидат военных наук, старший офицер Центрального аппарата Федеральной службы войск национальной гвардии РФ, e-mail: bsa.bogdanov@gmail.com

#### Data about the authors:

**L. Vyatkina** (Perm, Russia), candidate of psychological Sciences, head of the Department of psychology of Perm state humanitarian pedagogical University, e-mail: psychair@yandex.ru

**S. Bogdanov** (Moscow, Russia) candidate of military Sciences, a senior officer of the Central apparatus of the Federal service of national guard troops of the Russian Federation, e-mail: bsa.bogdanov@gmail.com

## Рецензии на научные труды

### ПЕДАГОГИКА КОЧЕВЬЯ\*

И.П. Смирнов

*Аннотация.* В апреле 2016 года на сайте Российской академии образования было объявлено о выходе в свет 18 книг серии «Неопознанная педагогика» доктора педагогических наук, академика РАО Анатолия Марковича Цирульникова - руководителя поисковых исследований Федерального института развития образования Минобрнауки РФ. Они оценены как «важнейшее событие в отечественной педагогической науке».

40 лет автор провел в научно-педагогических экспедициях: Якутия-Саха, Татарстан, Марий Эл, Калмыкия, Башкирия, Хакасия, Бурятия, Карелия, Кубань, Алтайский и Красноярский края, Тульская, Калужская, Московская, Рязанская, Еврейская автономная области, Киров, Вологда, Пенза, Новгород и еще Павловск, что под Питером... Намеренно избирал образовательные окраины, гибнущие и приговоренные к ликвидации школы, искал пути к их спасению. Побывал в школах, которых нет в статистике; где стоит задача не только образовывать, но и выжить; где по условиям обучения нельзя применить государственный образовательный стандарт. В статье представлена рецензия на книгу о научно-педагогической экспедиции в Якутию.

*Ключевые слова:* педагогика, образование, малые народы, Якутия, А.М. Цирульников.

### NOMADIC PEDAGOGY

I. Smirnov

*Abstract.* In April, 2016 on the website of the Russian Academy of Education was announced the publication of 18 books in the series "Unidentified pedagogy" doctor of pedagogical sciences, academician RAE Anatoly Markovich Tsiurulnikov - Head of Exploratory Research of the Federal Institute for Development of Education of the Russian Federation Ministry of Education. They are rated as "the most important event in the fatherland pedagogical science".

40 years the author spent in research and educational expeditions: Yakutia-Sakha, Tatarstan, Mari El, Kalmykia, Bashkortostan, Khakassia, Buryatia, Karelia, Kuban, Altai and Krasnoyarsk, Tula, Kaluga, Moscow, Ryazan, the Jewish Autonomous Region, Kirov, Vologda, Penza, Novgorod and yet Pavlovsk near St. Petersburg. Purposely chose educational outskirts, dying and sentenced to the liquidation of schools, looking for ways to save them. He visited the schools that are not in the statistics; where the task is not only teach, but also to survive; where training conditions can not apply state educational standard. Below is the review of the book on the scientific and educational expedition in Yakutia.

*Keywords:* pedagogy, education, small nations, Yakutia, A.M. Tsiurulnikov.

Пока в центре России бушуют дискуссии по глобальным проблемам образования: государственные стандарты, перспективы ЕГЭ, укрупнение образовательных организаций, на ее дальних окраинах малые нации и этносы активно ищут свой путь в образовании. Якуты, эвенки, чукчи и их соседи - алеуты на американской Аляске берегут и развивают родной для них мир «Белого безмолвия», вырабатывают правила воспитания и обучения в соответствии не с федеральными стандартами, а с суровыми требованиями окружающей среды. Гигантский по своей территории, уникальный по культуре и богатейший по талантам и трудолюбию людей, этот мир остается для педагогической науки «Затерянным миром» Конан Дойля. Академик А.М. Цирульников назвал его «Неопознанной педагогией».

Выпущенная в Якутске (жаль, что не в Москве) книга Цирульникова А.М. «Педагогика кочевья» об итогах педагогической экспедиции в Якутию – нечастое для науки проникновение в

этот мир. Автор не ограничился, как это принято у московских гостей, чаепитием с министром образования республики и видами из окна кабинета на заснеженные сопки, а с благословения министра совершил бросок на крайний север Крайнего Севера, до полюса холода - Верхоянска...

«Белый, нетронутый белый снег, нетронутый синее небо - Эвенкия. Прицепленное к снегоходу железное корыто, брызжа снежной пылью, летит по реке мимо гольцовых скал. Мы лежим в корыте, заменяющем нарты; вместо собак – «Буран». Джеклондонская эпопея на современный лад» [2, с.2], – с таким «комфортом» вряд ли до автора путешествовал кто-то из академиков РАО.

Масштабы путешествия тоже другие. «Единица измерения не «км», а «ккс». Как, спрашиваешь, далеко до того места? А, говорят, рядом, сорок ккс. Потом, оказывается, четыреста километров... При таких расстояниях между населенными пунктами каждый человек –

новость. Поэтому тут не говорят «здравствуй», а говорят – «рассказывай» [2, с.7].

«В отправной точке путешествия – Якутске», - начинает свой очерк о республике Саха (Якутия) А.М. Цирульников, - мы хотели перебраться через Лену - шириной несколько километров - на моторке, но на той стороне стоял лед. Поэтому пришлось ждать вертолет и пока в него наберется комплект пассажиров. Перебраться через Лену в межсезонье можно на charterном рейсе, а дальше аэропортик заглохнет, и будут летать только санитарные и пожарные.

После перелета был «уазик» из Таттинского улуса, куда мы направлялись. Пошла дорога... По сравнению с ней дорога в средней России кажется сказкой, гравий – скоростным шоссе. Автор вспоминает давнюю историю в Голландии. «Едем-едем, вдруг колдобины, радостно говорю - это нам знакомо». Объясняют: «Тут рядом школа, поэтому, чтобы двигались потише, на дороге сделали бугорки». Чего? Бугорки они сделали. Да если по бугоркам, у нас все дороги в России – педагогические.

Толчеи на дорогах нет. Полдня проехали - одна машина навстречу, еще полдня – другая. «У нас тут сегодня оживленно», - говорит водитель.

Татта для Якутии все равно, что для России Ясная Поляна или Пушкинские горы – колыбель национальной культуры. Из Татты вышли все основоположники якутской литературы, первые писатели, художники, учителя.

Центр Таттинского улуса Ытык-Кюёль, обыкновенный райцентр, как везде. Площадь, кумачовое полотнище с приветствием, на улице попадаются крутые «тачки». По вечерам, посоветовали автору, не гуляйте, лучше утром и ближе к зданию администрации.

А на другой стороне реки уже сплошная тайга и остатки сорока сталинских лагерей. Знаков из того времени осталось немало. Едешь по магаданской трассе и видишь какие-то блиндажи вдоль дороги - кабельная телефонная связь между Магаданом и Москвой, прямая, еще со сталинских времен. Говорят, в отличие от местной, она и сейчас исправно работает.

В этих местах А.М. Цирульников услышал и записал необыкновенную педагогическую историю: несколько здешних учительниц, недовольных школами, в которых учатся собственные дети, объединились и создали свою. Полную, с первого по одиннадцатый класс. Пока воскресную, размещающуюся в здании детской библиотеки. Называется школа – «Пробуждение». Не заглянуть, - пишет он, - было невозможно».

Автор попал прямо на занятие. Десять детей разного возраста собирались делать газету.

Вместе с двумя мамами-учительницами и тремя редакторами: «районки», местного телевидения... третьим оказался автор, которого, – не упустить же случай – включили в сценарий урока. Это первая особенность «Пробуждения»: открыли глаза, посмотрели вокруг, кого тут еще можно к нам позвать в учителя?

Вот выходит перед детьми учительница якутского языка и литературы, описывает «урок» автор, и показывает, какая раньше была газета. Вот наша республиканская газета тридцать девятого года с портретом Сталина. А вот 1941-го. Посмотрим газеты, какие в них рубрики были. Сравним с сегодняшними... Учительница спрашивает сидящего здесь же, на занятии редактора местной газеты: какие специалисты и как делают номер. И он выходит перед детьми и рассказывает.

«Такое ведь не каждый день случается, может быть, раз в сто лет, - чтобы учитель перешел на позицию родителя, родитель - учителя, и все это объединилось в одних лицах», - замечает А.М. Цирульников. – «Мотивы? Множество, - объясняют автору. - Первое - мы не удовлетворены тем, как идет образование наших детей. Хотим создать такую школу, в которую бы не загонять программой, а развивать интерес».

Школа «Пробуждение» - молодая, современная, как современные работающие в ней люди; здесь чувствуется дух свободной, неформальной школы. Но, все-таки, дело происходит в тридцати с чем-то километрах (трехстах километрах) от Якутска, в улусе, где на каждом шагу - родовые деревья, коновязи, избушки могильников. Занимаются не только в библиотеке. Приходят домой, и там это продолжается. Созваниваются: где сегодня собираемся?

Еще мотив – дать детям возможность попробовать себя в разных делах, найти себя. В школе есть туристы, экологи, журналисты, есть группа, пробующая себя в литературе, есть научные доклады. В «Пробуждении» есть учителя черчения, биологии, математики, русского языка, учительница начальной школы – девять человек, по всем предметам.

«Они есть, и, в то же время, их как бы и нет», - замечает автор. Ни в каких бумагах школа «Пробуждение» не числится. Все – на интересе, на общественных началах. Так что в любой момент могут сказать: «Ну, какая это школа, никакой школы нет».

«Какие перспективы? - спрашивает А.М. Цирульников. - Возможно, создадут частную школу. Есть план организовать курсы для взрослых, которые хотят чему-то научиться. Проект, согласно которому учителя из обычных



школы проходили бы переподготовку, смотрели, как можно по-другому с детьми работать – тут была бы «площадка открытого образования» [2, с.19].

«Я закрыл глаза», - пишет автор, - и попробовал себе это представить: учительницы из «закрытых школ» приходят в эту «открытую». Администрация одной из школ уже запретила своему учителю заниматься с детьми в «Пробуждении». То есть, маме запретила? Ситуация-то, если вдуматься, действительно экстраординарная, непривычная для системы».

...На другой день выпал снег. Мы отправились в Хара-Алдан, попали в настоящее половодье, – продолжает очерк автор. Осторожно проплывали по лесным полянам и проселкам, опасаясь наткнуться на корягу, выглядывающую из-под воды крышу, телеграфный столб, дорожный знак, всплывший старый мост – казалось, что под воду ушла вся страна вместе со звездами Кремля. Но повезло - вода поднялась только на двенадцать метров. Есть резерв, - бодро сообщили из Хара-Алдана, - при тринадцати - выливается на улицу». В то половодье, когда случилась известная стране катастрофа в Ленске, тут тоже заливало деревни, вода как щепки рассыпала дома. В одном месте спасла школа, она была двухэтажная, и вся деревня забралась на крышу, даже скот загоняли. Сельская школа, сыгравшая роль ковчега, в котором спасался Ной во время библейского потопа – такого не придумаешь.

В ледоход, когда надвигается льдина с двухэтажный дом, все бегут на гору. Директор бежит, и завуч со своими пятью коровами - за лесом, на горе построены временные жилища, называются «дачами».

Село растянулось вдоль реки на четыре километра. Что-то вы в один ряд, - спросил А.М. Цирульников. «Ну, - ответили, - отступать нам некуда, позади тайга». Вся жизнь, движение – на реке. Река тут как хлебное поле. Лодка с мотором – корова-кормилица.

В Хара-Алданской средней школе учатся 90 учеников, поэтому она и без половодья находится в зоне затопления, ее в любой момент могут ликвидировать или понизить в статусе до девятилетки, сделать чьим-нибудь филиалом. Но все равно добираться сюда будет также трудно, связь плохая («Или они нас не слышат, - сказала директор, - или мы их не слышим»).

В начале учебного года дети предложили свои предметы; под эти предметы собрались учителя. Исходя из этого строят учебную программу.

«На третьем ночлеге», - признается автор, - я переосмыслил концепцию школы. Сельской ли, городской – неважно. Раньше считал, что у

школы, положим, сельской, есть свои преимущества и недостатки, плюсы и минусы, которые надо компенсировать. А в Хара-Алдане пришел к выводу - не надо ничего компенсировать. Нет никаких плюсов и минусов, все зависит от желания учиться у жизни и умения оборачивать недостаток преимуществом. Взял тетрадь и записал на память: «Модель сельской маленькой удаленной школы, у которой все недостатки – это преимущества» [2, с.22-24].

Судя по всему, сельская школа опять, как любят писать в газетах, «на пороге перемен». Но, кажется, не тех, которые ей предрекают: выход в интернет, крупные школы, единые стандарты и госэкзамены. А другие перемены, которых никто, кажется, не ожидал, пришли сами. Стучат в окошко, за порогом стоят.

С прошлого века и до перестройки школа именовалась «очагом культуры», «единственным культурным центром села». Но жизненная ситуация сменилась, и сельская школа из единственного центра культуры стала, кажется, единственным на селе местом занятости – больше работать негде. Сельский учитель, а точнее, учительница, теперь единственный на селе работник, кормилец, а директор школы приобрел, можно сказать, статус управляющего, помещика без поместья. Хотя кое-где и поместья уже появляются. «Давайте зафиксируем», - предлагает А.М. Цирульников, эту нарождающуюся, парадоксальную (в экономически слабо развивающейся стране) ситуацию. Новый этап сельского образования: школа – организатор новых рабочих мест, центр социально-экономических инициатив [2, с.35].

Автор прав, такое явление стоит зафиксировать. Но и одновременно осмыслить, понять вынужденную миссию школы, втянутую в экономику во имя собственного выживания. Понять и то, что навязанные ей побочные функции ослабят основные – образовательные и воспитывающие, ради которых она создавалась.

«Несколько лет назад Илья Аргунов стал директором родной школы села Игидэй и стал думать, где найти мастеров, которые бы научили детей какому-нибудь полезному делу», – продолжает тему А.М. Цирульников. Стал с друзьями вспоминать, кто и чем занимался, какой был интерес. Вспомнили Алешку, у которого была тяга к музыке, что-то мастерил. Варвара шила красиво. Софрон работал на пилораме. Прокопий ковырялся в металле. Еще есть парикмахеры, ювелиры, мастера по изготовлению кумысной посуды. Собрали бывших одноклассников и сложилось то, что теперь называется Центром возрождения национальной культуры «Перевал».

«В каком смысле «Перевал»? – задал вопрос автор. «Во взрослую жизнь» - ответил директор. И представил А.М. Цирульникову своих педагогов: три народных мастера республики Саха (это тарификационная специальность, утвержденная правительством), четыре мастера-педагога (народных умельца), шесть педагогов дополнительного образования высшей категории.

«На видеозаписи видно, - пишет автор, - как тринадцатилетние ученики доят в летнем лагере диких кобылиц и осваивают технологию изготовления кумыса. Эта маленькая, довольно удаленная по нашим понятиям (день езды от Якутска) школа изготавливает более десяти сертифицированных национальных напитков из кобыльего молока: «черный кумыс» на каждый день, кумыс с маслом или сметаной, «крепкий кумыс» (с градусом). Еще – кислое коровье молоко с полынью, напиток из чаги, березовый сок, смородинный напиток. «Фантастика? – восклицает автор. Школа вышла на рынок. Причем с продуктами, производство которых требует не столько физических усилий, сколько интеллектуальных» [2, с.37].

Оценка А.М. Цирульниковым «интеллектуальности» традиционных промыслов несколько преувеличена. Также как излишне позитивное восприятие видеозаписи «тринадцатилетних учеников», изготавливающих «крепкий кумыс (с градусом)», тот, что в России попросту называют «самогон». Еще меньше хочется верить в то, что нынешние технологии производства будут востребованы в их последующей жизни.

Автор, безусловно, прав в необходимости погружения детей в реальную среду - промыслы, традиции, быт. Но не в рынок, не в конкуренцию со взрослыми производителями, не в замену государственного бюджета собственными доходами. Школа, втянутая в рынок, - символ государства, не способного обеспечить социализацию молодого поколения. Такое возможно, как верно пишет и сам А.М. Цирульников, только «в экономически слабо развивающейся стране».

Поддержим и дополним автора: современные исследования показывают, что по этой причине сегодня возможность получить рабочую профессию в учреждении НПО-СПО имеют лишь 7% молодых сельских и 9% - поселковых жителей [3]. Именно это обстоятельство объясняет и оправдывает введение профессионального обучения в рамках отдаленной (малокомплектной, сельской, кочевой) школы, всегда чаще всего примитивного и ускоренного. Нельзя считать так называемый «заплечный» метод обучения на рабочем месте,

характерный для средневековья, адекватным требованиям к современным рабочим кадрам. Как и возводить в критерий успешности школы выдачу выпускнику псевдодиплома о получении псевдоквалификации. Функция эта для школы вынужденная и, будем надеяться, временная.

Прав А.М. Цирульников и в том, что особые условия труда и быта на образовательных окраинах России требуют поиска своих педагогических методов, формируют устойчивые традиции образования, которые не сломать жестко вводимыми из центра государственными нормативами и стандартами. В Якутии, как и других образовательных окраинах, идет поиск баланса между центром и регионом, между государством и гражданами, между миром природы и миром человека. Это нормально и характерно не только для России. Но здесь, в Якутии, ситуация особая, и ее центр должен видеть, понимать и учитывать.

По данным профессора У.А. Винокуровой, продолжительность жизни народов Севера в РФ сохраняется на уровне царской России конца XIX века. Доля хронических алкоголиков - свыше 20% трудоспособного населения. На Севере не только самый высокий процент вдов и вдовцов, но людей, которые никогда не вступали в брак. Общая и детская смертность в 2 - 3 раза превышает смертность по стране [2, с.112]. И именно тут, как показывает научная экспедиция А.М. Цирульникова, в бескрайнем районе с маленьким населением может быть незаметно для постороннего глаза, но живо-живо для своего, заинтересованного, происходит настоящая революция-эволюция в образовании.

Об этом и другая рассказанная А.М. Цирульниковым история о шамане - директоре семейного детского дома Виталии Никифорове. Повезло же автору, редкий случай увидеть шаманскую педагогику!

«Сейчас детей соберу, - сказал шаман Никифоров, - балаган растопим...». Всего детей у него тринадцать - десять мальчиков и три девочки. Дети духовно усыновлены, поэтому семейный детский дом нужен как форма материальной поддержки. Никифоров и его жена получают зарплату как педагоги детского дома. Жена – учитель начальных классов. Мать тоже учительница, – пишет автор.

Дом - тридцать метров в длину, восемь в ширину – не тесно. «Министерство образования очень помогает, - сообщает Никифоров, педагогический стаж идет. Насчет одежды трудновато, люди собирают. А так, живем нормально, учим жизни, труду. Видите, дрова наколоты, кубов, наверное, сто. Любую зиму выдержим».

Старшим, которые колют дрова, Никифоров платит по триста рублей, а младшим, которые их складывают, – по сто. За учебу расценки такие: за одни пятерки – триста рублей, если учился без троек – двести, мало троек – сто, без двоек – пятьдесят. А если двойки – не получают ничего. «Они уже знают, что такое работа, – говорит отец-педагог. Не всякое движение оплачивается, но труд в целом – да».

После расчета Никифоров везет воспитанников в магазин в Майю, и они сами покупают, что им надо. «Вроде, говорит он, – получается, что из одного кармана в другой, зато приучаются не воровать, не грабить, а зарабатывать».

Никифоров не скрывает: меры физического наказания применяет. «Я с ними договорился, – говорит, – провинились – получают ремень. Лентяйничают – ремень, воруют – ремень. Времени у нас мало, чтобы миндальничать» [2, с.84].

Автор вспоминает гуманитарную гимназию, неподалеку от Никифорова, сравнивает свои недавние впечатления. Демократичных учителей, раскованных учеников. «А ремнем можно?» – спрашивал он тех, продвинутых. – «Нельзя». – «Почему?» – «Нарушаем права детей». То другие дети? Или те же самые?»

...Отец у шамана-директора был председателем колхоза-миллионера, депутатом Верховного Совета СССР. «В детстве у меня было много способностей. Но вышел шаман» – сказал Никифоров, как показалось автору, с некоторым сожалением. Тоже любопытное авторское наблюдение: шаман-учитель из богатой, обеспеченной семьи.

«Осторожнее со словом «шаман», если будете писать, – сказал на прощание Никифоров. – Я знаю, какое к этому отношение в России: шаман – это шарлатан, сумасшедший. Но это чушь. Шаманы – это носители мудрости, люди – близко стоящие к природе, к природе человека [2, с.58-60].

Дополняя заметки автора, полезно напомнить, что во времена советской антирелигиозной кампании шаманизм не рассматривался даже как религия, шаманы подвергались репрессиям, но чаще не за духовную практику, а потому что были богаче других и еще за то, что применяли жертвоприношение животных. Шаманизм никогда не умирал в таких местах, как Якутия, Хакасия, Алтай, Тува и оставался частью региональной культуры, в чем автор убедился в ходе последующих экспедиций. В 1993 году была создана первая постсоветская шаманская ассоциация в России. Но, пожалуй, интерес к шаманизму больше проявляют зарубежные

специалисты, нежели российские [4]. И в этом плане исследование А.М. Цирульникова также затрагивает действительно неопознанный пласт педагогики. Возможно, неопознанный сознательно, меньше разнообразия – меньше забот.

Почти везде светская школа сегодня ведет дружбу с религиозными служителями. Но миссии этнического шамана и русского попа, как видно из путевых записок А.М. Цирульникова, довольно разные. Автору чаще встречались шаманы с высшим образованием, но не религиозным, как в России.

В Хакасии шаман тоже частый гость школы. «А почему бы нет: если в русскую школу идет батюшка», – пояснили автору. Леонид Горбатов – хакасский шаман с высшим психологическим образованием. «Современный такой, молодой, симпатичный», – вспоминает А.М. Цирульников. – Родом из этого района, внук знатной шаманки, в советские времена бабушку сослали (хотя, казалось бы, куда еще дальше?). Отец тоже ссыльный, из Белоруссии. И внешность соответствующая получилась – хакасский шаман славянского типа». Сам тоже признает: «Конечно, внешность смущает немного...».

Написал две книги: одну «Хакасская эротология» (как происходит любовь, как зарождается жизнь), другую о национальном лечебном питании и долгожителях, которых много в Хакасии. Знает историю. Есть о чем поговорить с людьми, помимо спасения души – извечной российской темы.

А.М. Цирульников спросил, использует ли он какую-то шаманскую атрибутику. «Не всегда, – сказал он, – к каждому свой подход. Одному – просто посмотреть в глаза. Другому пощупать пульс. О судьбе третьего можно узнать, глядя через воду» [5, с.23]. Автор не рискнул проверить, может быть и зря.

...К кочевым школам автора привела дальняя дорога в Оленекский эвенкийский национальный район. Он расположен за Полярным кругом, самый большой и малоллюдный. Север «алмазной провинции», пока нетронутый. Производств нет – лишь оленеводческие хозяйства. Население 4100 человек, четыре населенных пункта, от райцентра Оленька до Жилинды – триста двадцать, до Эйика – пятьсот пятьдесят километров. «Проводить тут школьную реструктуризацию, – считает А.М. Цирульников, – все равно, что на Марсе».

С другой стороны, парадокс, треть здешней молодежи – студенты. Оленек – один из самых продвинутых по уровню образования районов Арктики. Здешняя школа первой вышла в Интернет, и «нагрузка на сайт» тут самая

большая. «Мы не забытые, - говорят местные учителя, - хоть и отдаленные» [2, с.144].

В Табалахе десять эвенских детей живут с родителями в стаде. Если оставить детей в поселке, они окажутся беспризорными - интерната там нет. Получается, ребята чуть ли не половину учебного года не учатся в школе. И специальности получить не могут, и дальше не учатся. И учитель работать вахтовым методом в стадо не поедет - это значит оторваться от семьи, дома на четыре месяца. Следовательно, надо придумать: как соединить пять месяцев учебы в стационарной школе с четырьмя месяцами в кочевой.

Если ничего не делать, дети останутся в стаде без школы и жизненных перспектив. В кочевье есть, например, молодой человек, которому двадцать пять лет, у него тяга к перемене мест, и хочется посмотреть молодых девушек, а где в стаде он их увидит? Его даже в армию не берут с четырьмя классами образования. Есть много детей, которые в пятом - шестом классе прекратили обучение, надо же с ними что-то делать.

Проект кочевой школы стал реальностью благодаря тому, что глава администрации района поставил в стадах спутниковые телефоны. Правительство выделило деньги на автотранспорт - вывезти детей в стадо. Раньше этого не было, на оленях добирались, на оленях возвращались. Однажды, когда была ранняя весна, хлынула вода, и дети затерялись. Искали по рации, из стада сообщили, что оленеводы и дети вообще не доехали. Проходит полмесяца. Поднимают вертолет и находят детей [2, с.132].

«Информационные технологии добрались до Крайнего Севера раньше, чем в центральную Россию», - замечает А.М. Цирульников. Рядом с оленьими стадами - кабинет информатики, Интернет, медиатека по всем предметам. В поселковой школе - видеомагнитофон, экран с проектором, сканер, цветные лазерные принтеры, музыкальный центр. Автор стал участником первой в истории Оленька конференции «Открытое образование школ Арктики» + телемост с Аляской [2, с.153].

Младших детей учат в кочевье. Для семиклассников - восьмиклассников - тьюторская технология, раз в месяц дети приезжают в село к учителям-предметникам, сдают выполненные задания и получают новые.

Заведующая кочевой школой называется «навигатор». «Вначале, - рассказывает она автору, - были только начальные классы, а потом ученики стали подрастать - и школа вместе с ними. Первые десять лет она работала в стаде № 1, потом перешла в другое (стадо - это 2 - 3 семьи,

школа кочует не только со своим стадом, а от семьи к семье). И получается такой необычный педагог - семейный учитель, учитель-гувернер, учитель начальных классов и навигатор для остальных - все в одном лице...

«Дети в кочевой школе разного возраста», - рассказывает автору учитель, - и когда урок, кто-то меня ждет, пока поясной другому. Поэтому у нас нет перемен. Но режим дня есть. Зимой темно, холодно. В этом году в феврале в поселке не учились - мороз -50°, а в кочевой школе учились. Днем света нет. Движок только вечером работает. Поэтому дети в девять - десять часов встают, помогают по дому, потом оленеводы в стадо идут, в это время мы учимся. В пять - шесть возвращаются, и мы заканчиваем. Как измеряется качество? По результатам ЕГЭ? Нет - семья не распалась, дети не стали беспризорниками, родные места знают!» [2, с.146-148]. Вдумываясь в авторские строки, нельзя не заметить, что подобного критерия и близко нет ни в одном государственном образовательном стандарте. Но в жизни кочевых якутов он - главный.

Эта одна реальность, а другая в поселке, и они как-то между собой связаны. Две школы, базовая и кочевая, взаимодействуют и сопровождают, как сказано в проекте, «индивидуальную образовательную траекторию учащихся» У каждого она своя.

В Хариылахе (одна школа неподалеку от Оленька, за рекой, другая в тайге и тундре) вырисовалась модель взаимодействия базовой и кочевой школы «по сопровождению, - как пишут авторы проекта, - индивидуальных образовательных траекторий учащихся с помощью дистанционного обучения и Интернет-технологий». Если опрокинуть модель на жизнь, получается, что с помощью умного образования можно не только спасти этнос, но проложить дорогу из тайги и тундры в современный мир.

Кочевая школа - большой балласт для стада. Вначале оленеводы даже не хотели учебники везти. Сейчас привыкли, много лишнего груза возят ради школы. Осознали, школа - спасение детей и этноса. Целый народ, маленький народ, как на ниточке висит, уцепившись за кочевую школу, за вырастающих в семье детей, за веру и любовь. «Какая удивительная история, - замечает автор, - оленеводы везут много лишнего груза, везут школу, а государство ее сбрасывает - не нужен ему лишний груз» [2, с.199-200].

Из якутского опыта кочевых школ автор выводит несколько ее вариантов.

Первый - школа состоит из трех блоков - учеба в стаде с помощью приходящих учителей,

самообразование детей в их отсутствии, базовая школа в поселке.

Модель вторая: несколько мигрирующих стад, в месте пересечения – избушка, это школа. Впрочем, и избушки может не быть. Перемещаются два стада, каждое движется по своему маршруту, но есть точка, где они пересекаются недели на две. Вот здесь можно разбить лагерь и устроить летнюю школу.

Модель третья – стационарно-кочевой вариант: часть детей учится в школе, другая – в стаде, потом обмениваются. Не из-за того, что в стаде лучше, а просто нельзя же детей без учебы оставлять [2, с.74].

«Школа кочевая, школа шаманов, школа сельских мастеров – каждая школа неповторима, а все вместе...», – выходит на обобщение А.М. Цирульников. Тогда и возникла в Якутии идея сетевых школ. К одной школе прибавилась другая, еще несколько, потом решили работать со всем улусом и одновременно выходить на другие. Важное авторское обобщение: сетевая организация образования родилась не из указаний министерства, а из требований жизни. И на десяток лет раньше Указания.

Пока это ассоциация общественная и чисто сельская (город сам справится). В сеть входит сорок шесть школ из шести улусов (примерно 10% сельских школ Якутии), плюс шесть очно-заочных центров, нужных для того, чтобы ученики, выполняли индивидуальные проекты. Кооперация, свободная и совместная деятельность – болевая точка страны, в смысле, болит, а никто не лечит. А в Якутии, кажется, выздоравливают. Начиная с элементарного: в Тампонском улусе школы договорились освободить от уроков рисования учеников, которые учатся в художественной школе, от музыки – тех, кто в музыкальной, от физкультуры – кто занимается хореографией... Появилась потребность обмена между сетями, создания «сети сетей» Зимой, когда установятся «естественные мосты», имеются в виду зимники через якутские реки, – собирают «сетевиков» [2, с.72].

Замеченное А.М. Цирульниковым много лет назад на образовательных окраинах России явление « сетевого взаимодействия » теперь заявлено как федеральная « инновация » и распространено на все уровни образования. Минобрнауки РФ даже издало « Методические рекомендации по вопросам сетевого взаимодействия образовательных учреждений профессионального образования в области подготовки рабочих кадров и специалистов технической направленности ». « Выходит, центр начинает учиться у окраин? » – замечает А.М. Цирульников. И он прав в своем выводе, но

только не « учиться у окраин » (еще чего!), а вынужденно следовать за требованиями жизни, которые на окраинах улавливают быстрее.

Народ, изолированный от цивилизации, духом не падает. В Мухучу, часов двенадцать езды от Якутска, несколько школ из разных поселков объединились и создали общий центр. В обычное время дети учатся у себя, а на сессии собираются в центральном поселке, есть несколько потоков, индивидуальные проекты, дипломники, работа с одаренными детьми, « выездная школа », « вахтовый метод » - в общем, заброшенный куст школ стал конкурентно способным, дети начали поступать в вузы [2, с.9].

Еще одна сильная тенденция – интенсивная поддержка одаренных детей и учительского творчества. В итоге, на олимпиаде школьников сборная Якутии получила одно из первых мест, опередив по числу медалей учеников из Германии, Бельгии, Китая. Оценивая мощный культурно-национальный подъем малого народа, заместитель Генерального секретаря ЮНЕСКО Колин Пауэр назвал увиденное в республике « якутским педагогическим чудом ». « Интересно, что в России, в отличие от ЮНЕСКО, якутского педагогического чуда не заметили, – пишет М. Цирульников. – Сильно заняты были – реформы, модернизации, нацпроекты » [2, с.70-72].

...Начинается земля, как известно, не с Кремля [2, с.345]. « Для якута, эвенка, чукчи, – замечает автор, – она начинается с его поселка, его стада, его юрты. Оценку готовности к жизни их детям будет давать не всемогущий ЕГЭ, а условия сурового Севера ».

« Хорошо бы идеологам модернизации образования России покатаются по дорогам Якутии » [с.175] » - с некоторой наивностью призывает А.М. Цирульников, сам, очевидно, понимая несбыточность такой мечты. Можно ли представить себе замминистра, преодолевающего сотню километров, лежа в грохочущем железном корыте? Такое под силу только фанатичным в своей идее ученым – исследователям (Пржевальский, Миклухо-Маклай, Колумб, Цирульников...). Да и если добираться до одной школы – на самолете; к другой плыть – на моторной лодке; к третьей – мчаться на оленях; к четвертой – скользить по снегу в « корыте », потом рука не поднимется подписать единый по стране образовательный норматив.

« В действительности, то, что мы видим – уникально, – считает А.М. Цирульников. Как на машине времени переносимся на столетия назад. Может быть, таким кочевье было и в каменном веке... Но что мы видим, если подумать? Глубокое прошлое или будущее? » [2, с.197]. Несмотря на оптимизм, обжигающий читателя с

каждой страницы книги А.М. Цирульникова, заданный им вопрос остается без ответа.

Пока это настоящее. Как пишет в Учительской газете (14 июня 2016 г.) министр образования Республики Саха (Якутия) Ф.В. Габышева: «В труднодоступных и отдаленных селах единственный способ не отрывать детей от привычного образа жизни, от семьи - это кочевая школа. В соответствии с законодательством такая школа создается в родовых кочевых общинах решением общего собрания родителей». Совместный с ЮНЕСКО проект «Кочевая школа» придал официальный статус кочевому образованию. А разработанные Министерством образования республики семь базовых моделей заинтересовали не только российские регионы - Ямало-Ненецкий, Ханты-Мансийский автономные округа, Амурскую область, Красноярский край, но и кочевые школы Скандинавии, Северной Америки и Африки.

В этом году в Якутии создали сборно-сварочный блок-модуль для кочевых школ на санях. Тепло обеспечивает котел на твердом топливе, имеется 100-литровая емкость для воды, работает санузел. Учебный класс рассчитан на 16 учащихся. Разумеется, такой модуль предусмотрен для начальной школы, дальше ребята продолжают обучение в базовых школах. Каков итог? - На это министр отвечает кратко и понятно: «в Якутии сохранены все малокомплектные школы» [6].

Кочевая школа Якутии – явление уникальное. Но наш мир огромен, и не только в России есть

заполярные места обитания. В книге А.М. Цирульникова немного упоминаний о соседях. Например, о том, что на Аляске стада оленей ходят с «чипами» в ушах, что тоже интересно. Но важнее другое, на Аляске уже в конце XX века сформировалась системы малых сельских средних школ как альтернатива школе-интернату вдали от дома. Как считают специалисты, она может являться инновационной моделью для других арктических регионов с аборигенным населением [7]. Побывать бы там, а еще в полярных районах Финляндии, ледовой стране Исландии, а потом и сравнить...

«За Полярным кругом, обобщая итоги научно-педагогической экспедиции, - пишет А.М. Цирульников, - лучше осознаешь, что есть огромные пространства с замороженными возможностями. Срок действия их отсрочен, и не понятно, когда наступит. И наступит ли? Это, как бы, модельная ситуация для страны - огромная замороженная страна» [2, с.66].

«Я почти физически чувствую, - эмоционально завершает книгу автор, - что все мы, многочисленные и малочисленные обитатели страны находимся в историческом процессе. И главный его вектор – распад громадной империи – продолжается. Но на месте распада, одновременно с ним, происходит процесс прямо противоположный – возрождения, подъема. Только не глобально, а локально, там где-то, туг... Малые этносы возрождаются» [2, с.206]. Так хочется верить, что автор не ошибается!

#### Литература:

1. Серия книг А.М. Цирульникова «Неопознанная педагогика» представлен на сайте Сетевых исследовательских лабораторий «Школа для всех» [Электронный ресурс]. – Российская академия образования. – Режим доступа: <http://rusacademedu.ru/news/neopoznannaya-pedagogika-proekt-anatoliya-cirulnikova-akademika-rao/>
2. Цирульников А.М. Педагогика кочевья / А.М. Цирульников // Министерство образования республики Саха [Якутия]. – Якутск. - 2009. – 210 с.
3. Смирнов И.П. Теория профессионального образования / И.П. Смирнов. - М., НИИРПО, 2006. - С. 93.
4. Ancient faith (Siberian shamanism is charting a 21<sup>st</sup> century part). - The Moscow Times? 23.10.2016.
5. Хакасия. Ах тастыр – белые камни. – 62 с.
6. Социальный капитал - это прежде всего человеческий ресурс. - Учительская газета», №24 от 14 июня 2016г.
7. Education.com. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.education.com/reference/article/Ref\\_Alaska\\_Department/](http://www.education.com/reference/article/Ref_Alaska_Department/)

\*Статья частично опубликована в журнале «Профессиональное образование. Столица» (2011, № 4, С. 42-51). Дополнена автором и печатается с его согласия.

#### Сведения об авторе:

**Смирнов Игорь Павлович** (г. Москва, Россия), член-корреспондент РАО, доктор философских наук, e-mail: [ips2@list.ru](mailto:ips2@list.ru)

#### Data about the author:

**I. Smirnov** (Moscow, Russia), corresponding member RAO, doctor of philosophy, e-mail: [ips2@list.ru](mailto:ips2@list.ru)

АКАДЕМИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ПРИ ПОДДЕРЖКЕ  
МИНИСТЕРСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН  
ФГБНУ «ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ»  
ОБЩЕСТВЕННОЙ ПАЛАТЫ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН

**ОБЪЯВЛЯЕТ**

**КОНКУРС**

**НА СОИСКАНИЕ ПРЕМИИ ИМ. АКАДЕМИКА Г.В. МУХАМЕТЗЯНОВОЙ  
ЗА ЛУЧШУЮ НАУЧНУЮ РАБОТУ (ПРОЕКТ)  
В ОБЛАСТИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

Премия присуждается за научную работу (проект), содержащую инновационные научные результаты теоретического или прикладного характера в области образования, ранее не отмеченную (ый) государственными премиями РФ и РТ.

На соискание премии могут быть выдвинуты работы (монографии, сборники научных трудов, оригинальные учебники, учебно-методические пособия), созданные автором или коллективом авторов, опубликованные за последние 5 лет.

К рассмотрению также принимаются инновационные проекты в области образования, представленные студентами, аспирантами, учеными, преподавателями.

***Контрольные даты:***

Прием заявок на конкурс осуществляется **до 14 августа 2017 г.**

Итоги конкурса будут подведены **до 25 августа 2017 г.**

Торжественная церемония подведения итогов конкурса  
состоится **5 сентября 2017 года.**

Контактные телефоны:

Тел. (843) 555-61-77 – приемная Академии социального образования

Факс (843) 555-61-77

e-mail: [aso-ksui@mail.ru](mailto:aso-ksui@mail.ru)

С положением о порядке присуждения премии им. академика РАО Г.В. Мухаметзяновой за лучшую научную работу (проект) в области инновационного развития профессионального образования можно ознакомиться на официальном сайте Академии: <http://www.aso-ksui.ru/>, и также на сайте Института: <http://ippporaio.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 75%), без сведений экстремистского, клеветнического и подстрекательного характера. Все статьи проходят закрытую экспертизу в Экспертном совете журнала. Возможен возврат на доработку. Статьи, содержащие обзор научной литературы по теме исследования, не рассматриваются.

Объем публикации – 5 – 15 страниц.

Редакция оставляет за собой право на редактирование статьи.

Для публикации в «Казанском педагогическом журнале» материалы отправляются на e-mail: **kpj07@mail.ru**

*Материалы, отправленные в редакцию, должны содержать:*

- Заявку автора на публикацию статьи в Казанском педагогическом журнале;
- Текст статьи, оформленный по требованиям Казанского педагогического журнала (наименование файла: «Фамилия И.О. первого автора»).

Автор, направляя рукопись в редакцию, принимает личную ответственность за оригинальность исследования, поручает редакции обнародовать произведение посредством его публикации в печати, выражает свое согласие со всеми требованиями журнала, обязуется не публиковать данную статью в других журналах.

Номер выпуска размещается на сайте журнала.

### **Требования к оформлению статьи:**

- объем статьи от 5 страниц; формат – А4, все поля – 2 см; без вставки номера страницы; без расстановки переносов;
- шрифт Times New Roman; кегель 14;
- межстрочный интервал – 1,5 (полуторный); отступ – 0,6;
- выравнивание по всему тексту – по ширине;
- таблицы (надпись сверху) и рисунки (надпись снизу) оформляются в редакторе 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;
- 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 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 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.

## Публикационная этика

Настоящие положения о публикационной этике разработаны в соответствии с позициями, установленными декларацией Ассоциации научных редакторов и издателей «Этические принципы научных публикаций»:

1. Деятельность Редакционного Совета научного периодического издания «Казанский педагогический журнал» направлена на удовлетворение потребности читателей и авторов и опирается на принципы научности, объективности, профессионализма, беспристрастности.

2. Авторы, редакторы, рецензенты и издатели несут этические обязательства в отношении публикации и распространения результатов научных исследований в сфере педагогики, психологии и социологии, берут на себя ответственность за публикуемые материалы.

3. Взаимодействие с авторами основывается на уважении авторских прав и противодействии случаям плагиата и/или фальсификации исследовательских данных в публикуемых статьях.

4. Автор обязан обеспечить оригинальность, релевантность, научную новизну, теоретическую и практическую значимость представленных к рассмотрению редакционной коллегии материалов.

5. Все статьи журнала подвергаются двойному слепому рецензированию (рецензент не знает авторов рукописи, авторы рукописи не знают рецензентов); заключение рецензентов должно соответствовать требованиям научной объективности, доказательности и конфиденциальности. Сроки принятия решений редакцией указаны на сайте научного периодического издания «Казанский педагогический журнал».

6. Если в процессе рецензирования в представленном автором к публикации материале обнаруживается некорректная информация, автор обязан внести исправления в текст статьи для принятия ее к публикации.

7. Редакция научного периодического издания «Казанский педагогический журнал» берёт на себя полную ответственность за публикуемые материалы, а также является обладателем прав по принятию статьи к публикации, либо её отклонению. При обнаружении случаев нарушений публикационной этики (неоформленных заимствований, множественных публикаций автора и др.) редакция оставляет за собой право на изъятие публикаций авторов из научного пространства без срока давности публикации.

8. Научное периодическое издание «Казанский педагогический журнал» гарантирует открытый доступ к публикациям (на сайте журнала, в научных электронных библиотеках). На сайте журнала размещена информация о политике журнала, правила подачи рукописей, инструкция для авторов, информация о плате авторов за публикацию.

9. На сайте журнала размещен образец заявки автора на публикацию, где авторы (соавторы) статей дают согласие на публикацию. Редакция научного периодического издания «Казанский педагогический журнал» следит за защитой авторского права, конфиденциальной информации и персональных данных авторов представленных материалов.